



EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.19 N.2



**ÉTICA E
EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

JUL/DEZ 1994



Educação & Realidade

V. 19, n. 2, jul./dez. 1994

Educação e Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editora

Marisa C. Vorraber Costa

Comissão Editorial Executiva

Alfredo J. da Veiga-Neto, Augusto Nibaldo S. Triviños, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Marisa Faermann Eizirik

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antonio Joaquim Severino, Antônio Nóvoa (Portugal), Clarice Nunes, Guacira Lopes Louro, João Vanderley Geraldi, José Mário Pires Azanha, José Vicente Tavares dos Santos, Jorge Larrosa Bondía (Espanha), Maria Alice Nogueira, Mário Osório Marques, Marta Demarchi (Uruguai), Nilda Teves Ferreira, Rolando Pinto Contreras (Chile), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Dinorá Fraga da Silva, Jacques Marre, Maria Lúcia Wortmann, Maria Luiza Xavier, Norma Regina Marzola, Rosa Maria Hessel Silveira e Tomaz Tadeu da Silva

Bibliotecária Responsável

Helena Osório Lehnen

Secretário

Flávio Dutra

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico e Capa

Aldaneu Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Arte

Vera Lúcia Gliese

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de Educação & Realidade, para

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201
90046-900 - Porto Alegre/RS - Brasil
Fone: (051) 228 1633, ramal 3268
Fax: (051) 225 4932

Assinatura para 1995 (2 números)	R\$ 12,00
Assinatura para 1995 e 1996 (4 números)	R\$ 22,00
Número avulso	R\$ 7,00
Para o exterior, via aérea	
Assinatura para 1995 (2 números)	US\$ 24,00
Assinatura para 1995 e 1996 (4 números)	US\$ 44,00

JUL/DEZ 1994

ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Educação & Realidade Porto Alegre v.19 n.2 p.9-223 jul./dez. 1994.

Educação & Realidade. -v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre :
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79).

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (051) 2281633, ramal 3268

Fax: (051) 225 4932

E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
Answer to an “epistemologically correct” pedagogue Tomaz Tadeu da Silva	9	Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente correto” Tomaz Tadeu da Silva
New world order and living conditions in Brazil: modifying relations between the civil society and popular education Victor Vincent Valla	19	Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular Victor Vincent Valla
Action research and hermeneutics: interpreting tradition in popular education Marisa C. Vorraber Costa	35	Pesquisa-ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular Marisa C. Vorraber Costa
The capriciousness of disciplines Rosa Maria B. Fischer	47	O capricho das disciplinas Rosa Maria B. Fischer
An adolescent girl sees teachers’s work Rosa Maria H. Silveira	67	Uma adolescente vê o trabalho docente Rosa Maria H. Silveira
Didactics and pedagogical obstacle Gilson R. de M. Pereira	83	Didática e obstáculo pedagógico Gilson R. de M. Pereira
Studies on the curriculum in Brazil: publication trends in the last decade Marlucy Alves Paraíso	95	Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década Marlucy Alves Paraíso
Stereotypes, education and women mental health Suzete Bertolote	115	Estereótipo, educação e saúde mental da mulher Suzete Bertolote



TEMA EM DESTAQUE ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- | | | |
|--|------------|---|
| Declaration of Porto Alegre | 137 | Declaração de Porto Alegre |
| Science, Ethics and Environmental Education in a post-modern context | | Ciência, Ética e Educação Ambiental num cenário pós-moderno |
| Alfredo J. Veiga-Neto | 141 | Alfredo J. Veiga-Neto |
| A discussion of ethical values in Environmental Education | | Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental |
| Mauro Grün | 171 | Mauro Grün |
| The epistemological environment of Environmental Education | | O ambiente epistemológico da Educação Ambiental |
| Hans-Georg Flickinger | 197 | Hans-Georg Flickinger |
| Environmental Ethics and Environmental Education | | Ética Ambiental e Educação Ambiental |
| Eugene Hargrove | 209 | Eugene Hargrove |

RESENHA CRÍTICA

- | | | |
|--|------------|--|
| From the building to the tree: philosophical foundations of the ecological thought | | Do edifício para a árvore: fundamentos filosóficos do pensamento ecológico |
| Alfredo J. Veiga-Neto | 215 | Alfredo J. Veiga-Neto |

MANIFESTO

- | | | |
|-----------------------------|------------|-----------------------------|
| <i>In Memoriam</i> of IESAE | 221 | <i>In Memoriam</i> do IESAE |
|-----------------------------|------------|-----------------------------|



19(2):5-8
jul./dez. 1994

EDITORIAL

Este número inaugura uma nova fase de *Educação & Realidade* com o compromisso, o objetivo e a responsabilidade de expressar uma etapa de maioridade em seu trabalho editorial na área da educação. Ao completar dezenove anos de publicação ininterrupta, rendemos tributo à iniciativa de seus fundadores, em 1976, e a Rovílio Costa — que acompanhou a trajetória da revista ao longo de quase duas décadas, compartilhando tarefas e responsabilidades com outros editores e imprimindo diferentes feições ao periódico.

Com 42 números editados, seu foco temático tem sido a teoria e a prática educacionais em vários campos do conhecimento, com ênfase, a partir de meados da década de oitenta, nos estudos críticos que concebem a educação como um campo de luta política e ideológica. Preocupada em contribuir para que os educadores brasileiros integrem as discussões contemporâneas em direção à edificação de projetos educacionais democráticos e emancipatórios, *Educação & Realidade* tem se dedicado tanto à disseminação da produção de autores brasileiros quanto à divulgação de trabalhos de autores estrangeiros.

Ingressando nessa nova fase, *Educação & Realidade* ampliou seu Conselho Editorial e adotou uma composição de membros brasileiros e estrangeiros que te-

rão a incumbência não só de analisar artigos, como também de disseminar a revista em suas regiões e países e estimular contribuições de parte de autores de diferentes comunidades acadêmicas. Espera-se, desta forma, ampliar o âmbito de circulação das idéias e contemplar o pluralismo cultural e teórico, sem perder de vista, contudo, a orientação crítica e as aspirações de caráter emancipatório, que, há quase um decênio, vêm marcando a produção divulgada pela revista. Sobretudo, o projeto editorial que se esboça, concebe *Educação & Realidade* como um espaço legítimo de debate, de participação e de crítica, que, dando voz às manifestações das diferenças e às polêmicas do meio educacional, possa contribuir para fazer avançar propostas fecundas, criativas e inovadoras de educação nos contextos de países que, como o nosso, são fortemente marcados pela colonização cultural das nações do Norte.

Na perspectiva dessa linha de trabalho renovada, a revista sofreu uma ampla reformulação: apresenta um novo projeto visual (incluindo mudanças na apresentação gráfica, no tamanho e no formato) e uma nova proposta de programação, introduzindo as seções *Tema em destaque* e *Resenhas críticas*. Em qualquer uma das partes da revista poderão ser incluídos artigos especialmente encomendados a autores brasileiros e estrangeiros, artigos espontaneamente enviados por professores e/ou pesquisadores da área, bem como traduções de artigos de periódicos estrangeiros. Ainda, dentro do espírito da integração dos países do Cone Sul, será incentivada a publicação de artigos em língua espanhola.

O *Tema em destaque* neste primeiro número dessa nova fase é *Ética e Educação Ambiental*. Tal opção decorre do fato de esta ser uma área emergente no campo da educação em nosso País, com uma produção ainda inexpressiva. Os estudos e pesquisas existentes restringem-se, em geral, ao âmbito da Biologia e/ou da Ecologia, deixando totalmente a descoberto a dimensão ética, elemento essencial no que se refere a questões educacionais. Para dar conta desse desafio, com fidelidade ao princípio de manter *Educação & Realidade* comprometida com a problemática social mais ampla e atenta às questões cruciais de nosso tempo, estamos publicando um conjunto de textos, iniciando com a *Declaração de Porto Alegre sobre Universidade, Ética e Meio Ambiente*. Esse documento, produzido ao final do Seminário Internacional com o mesmo nome, realizado em Porto Alegre, em maio de 1992, registra e torna público o compromisso das universidades com ações que contribuam para a preservação dos ecossistemas e seus sistemas de apoio geofísicos. Prosseguimos, nesta parte, com dois textos de autores brasileiros acompanhados de outros dois trabalhos encomendados a especialistas na área.

A temática *Ética e Educação Ambiental* é introduzida com artigos de fundo que delineiam bases filosóficas e epistemológicas a partir das quais é possível analisar, criticar e propor alternativas para a educação ambiental. A discussão desenvolvida por Veiga-Neto constitui uma tentativa de inscrever as questões ambientais nos contornos de um cenário pós-moderno que contém, paradoxalmente, os elementos que gestam o colapso do meio ambiente e o potencial conceitual crítico para sua superação. Acompanhar a trajetória do passeio inquiridor, analítico e

remissivo do autor por estas questões é o desafio inicial ao leitor, sucedido, no artigo seguinte, pela instigante argumentação de Grün, que nos coloca face a face com a impossibilidade de conceber uma educação ambiental com as estruturas conceituais advindas do cartesianismo, responsáveis por instalar o homem em uma posição de superioridade, independência e dominação sobre a natureza. O contraponto a essas análises de caráter teórico nos é trazido pelo exemplo de abordagem hermenêutica utilizado em um projeto de investigação, e relatado no artigo de Flickinger, no qual o meio ambiente é tomado *como se fosse um texto* que se oferece à nossa interpretação, que nos fala, dialoga conosco, liberto da “tirania do olhar” que tem caracterizado as relações do homem com a natureza. O trabalho de Flickinger aguça a sensibilidade para a interpretação dos sinais marcados no ambiente físico pelo agir humano, mobilizando “nossa disposição de reconhecer na história do ambiente, nossa própria história”. Completando o conjunto de estudos que compõem a seção *Tema em destaque* deste número de *Educação & Realidade*, aparece o texto de Hargrove — editor de um dos mais conceituados periódicos dedicados à ética ambiental, o *Environmental Ethics*. O artigo, escrito especialmente para trazer aos educadores brasileiros a visão de um filósofo norte-americano, militante engajado em uma crítica social contribuinte à constituição de uma ética ambiental eficaz, trata de argumentar a favor da idéia de que a educação ambiental deve se constituir a partir do fortalecimento de valores já existentes na cultura de cada sociedade e não da imposição de valores novos.

Com a intenção de ampliar um pouco mais o debate da temática *em destaque*, optamos por estrear a seção *Resenhas críticas* com o comentário do livro organizado por Ünger, *Fundamentos Filosóficos do Pensamento Ecológico*. Em sua breve análise da obra, Veiga-Neto procura destacar os diferentes encaminhamentos propostos pelos vários autores que contribuem para a discussão, chamando a atenção para aqueles pontos que podem representar uma útil contribuição ao trabalho de professores e professoras que se preocupam com a educação ambiental.

Os demais artigos que constituem a revista tratam de diferentes problemáticas e dão continuidade à linha editorial crítica adotada a partir de 1986. Procuramos abrir espaço para que novas perspectivas teóricas adentrem o cenário educacional brasileiro e incentivamos o debate daquelas questões e posicionamentos que, já familiares à nossa prática, ensejam, contudo, reflexões e revisões permanentes. Dentro desse espírito insere-se a publicação do texto de Silva que, no exercício do direito de resposta, refuta as críticas de Becker (contidas na Apresentação do número anterior de *Educação & Realidade*) relativas ao artigo do primeiro, denominado *Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico* (constante do vol.18, n.2, jul/dez de 1993, de *Educação & Realidade*).

O artigo seguinte, de Valla, apresenta uma interessante análise das implicações da nova ordem mundial para as condições de vida no Brasil, apontando para os pontos críticos das relações entre sociedade civil e setores populares e para a necessidade de se passar a tomar em consideração o modo explicativo da realidade pre-

sente nas formas de pensamento das camadas populares. Costa, ao tratar da pesquisa-ação, coloca em discussão, exatamente, os elementos necessários para penetrar o universo cultural dos grupos populares, produzindo um saber a favor deles. Utilizando-se de um referencial teórico também presente no trabalho de Costa, Pereira apresenta um texto instigante na medida em que traz à discussão educacional o que ele chama de “rico patrimônio categorial” da epistemologia bachelardiana, e, por esta via, introduz, entre outras coisas, uma interpretação das relações entre conhecimento científico e escolar, que subverte concepções correntes muito caras à tradição didático-pedagógica, como, por exemplo, o uso de imagens no ensino.

Os estudos de Fischer e Silveira têm mais em comum do que o prenome das autoras (Rosa Maria). Ambas focalizam a adolescência e, enquanto Fischer procura mostrar, a partir de um instrumental conceitual foucaultiano, como a revista *Capricho* opera como produtora de subjetividades femininas, colocando em circulação os discursos sobre os “cuidados consigo” e as “tecnologias do eu”, Silveira trata de explicitar a representação da figura do professor e da profissão docente, tal como aparecem no diário de uma adolescente normalista do final do século passado, e, neste caso, também marcadas, essas representações, por construções sociais que aproximam o trabalho docente de uma suposta “natureza” feminina.

Uma contribuição expressiva a todos aqueles interessados no campo do currículo é encontrada, a seguir, na revisão de Paraíso, que analisa os estudos sobre currículo realizados no Brasil, apresentando as tendências das publicações na última década. O trabalho é relevante na medida em que procura detectar as transformações ocorridas no período de 1983 até os nossos dias.

Encerrando esta parte da revista, aparece a pesquisa de Bertolote que anuncia achados diferentes daqueles de um estudo anterior no qual é registrada a existência de estereótipos que produzem uma visão social discriminatória em relação às mulheres.

Finalmente, registramos uma homenagem ao poeta Mário Quintana, falecido no corrente ano. São suas as palavras que ilustram nossa quarta capa.

Esperamos, com este número, proporcionar aos nossos leitores momentos gratificantes de leitura e reflexão, e ficaríamos recompensados se se sentissem estimulados a iniciar um diálogo com os autores que colaboraram com seus artigos para compor a revista. Com este objetivo estamos incluindo, ao final de cada artigo, o endereço para correspondência e, em alguns casos, também o *E-mail* (endereço para contato através do Correio Eletrônico). Afinal, uma revista não vive só de leitores; ela precisa, e muito, de interlocutores, de novos autores, de críticos e (por que não?) de admiradores. Por todas essas razões é que desejamos sua manifestação!

Marisa C. Vorraber Costa



19(2):9-17
jul./dez. 1994

EM RESPOSTA A UM PEDAGOGO 'EPISTEMOLOGICAMENTE CORRETO'

Tomaz Tadeu da Silva

No último número (v. 19, n° 1) de *Educação & Realidade*, Fernando Becker empreende um pesado ataque ao meu artigo publicado anteriormente (v. 18, n° 2) nessa mesma revista, no qual eu analisava o construtivismo pedagógico. O presente artigo constitui uma resposta aos “argumentos” de Becker aí expostos.

Retomemos sua “argumentação”, ponto por ponto. Inicialmente, Becker toma meu artigo como uma defesa do predomínio da Sociologia e, mais especificamente, da Sociologia da Educação na análise educacional. Em nenhum momento qualquer argumento semelhante está escrito ou implicado. É verdade que no último parágrafo expresse a necessidade de se fazer uma “economia política da educação” no sentido de uma análise da educação como um campo político. Também é verdade que defendendo naquela passagem a precedência de uma tal análise contra uma abordagem

psicológica que *tenda a obscurecer precisamente a natureza política do campo educacional*. Não se trata simplesmente, como quer Becker, de se contrapor duas abordagens apenas diferentes, mas de tomar uma delas (o construtivismo pedagógico) como objeto da outra (uma análise sociológica e política), na exata medida em que a primeira adquire natureza política. Isso, evidentemente, não é a mesma coisa que simplesmente defender a precedência de uma sobre a outra. Existe aqui mais do que apenas uma relação de precedência. Becker se utiliza, nesse caso, do artifício conhecido na língua inglesa como “*straw man*”. Isto é, Becker me atribui um argumento — não presente no meu artigo — para tornar sua tarefa mais cômoda. Meu argumento central aí não é em favor do predomínio da sociologia na análise da educação, mas em favor de uma análise sociológica e política quando se trata de questões sociais e políticas, como é o caso da transposição de uma teoria psicológica (epistemológica ou não) para um campo social e político como é o da educação.

Becker ainda faz uma longa citação de Piaget para refutar um argumento ainda mais forte do que o da precedência, o de que a Sociologia seria “a juíza de outras ciências”, argumento que tampouco enunciei. Devo atribuir essa disposição de Becker a me fazer dizer coisas que não disse nem impliquei apenas à sua predileção por afirmações categóricas. Não precisava convocar o Mestre em vão.

É interessante observar, nesse contexto, que Becker acha que realmente há um construtivismo “despoliticado”, mas que esse não é, evidentemente, o caso do *seu* construtivismo (é o caso de se perguntar por que, então, teria se sentido atingido a ponto de mobilizar sua pesada maquinaria contra mim). Só isso já seria suficiente para demonstrar que ele não entendeu o essencial de minha argumentação. O construtivismo, enquanto teoria psicológica, não é politizado nem despoliticado (embora mesmo nesse caso se pudesse construir um argumento em favor de seu caráter social e político). Ele torna-se “político” no momento em que é inserido na educação como dispositivo pedagógico. Não interessa a variedade de construtivismo, nem se ele é bem ou mal aplicado, como parece implicar a discussão de Becker. Como dispositivo pedagógico e prática educacional, torna-se uma questão política e como tal deve ser analisado. Foi o que tentei fazer naquele artigo.

É exatamente por isso que não fiz nenhuma análise interna do construtivismo, para a qual não tenho nem competência nem disposição. Mas não se tratava, como deixei bem claro, de atacar os pressupostos internos do construtivismo, seja lá de qual variedade, mas de analisar os efeitos políticos e sociais de sua inserção na educação. A desautorização que me faz Becker por não conhecer o construtivismo equivale a desautorizar qualquer crítica da Igreja por não conhecer seus dogmas e disputas internas. De fato, para fazer uma análise teológica é preciso ficar dentro da Igreja. Uma crítica sociológica e política da Igreja não apenas prescinde de uma análise interna; ela deve ser feita contra ela. Aliás, essa analogia com Igreja e teologia parece se aplicar ao caso do construtivismo de Becker em mais de um sentido.

No mesmo parágrafo em que me desautoriza uma crítica ao construtivismo por

não conhecê-lo internamente, Becker destaca uma frase minha (“A psicologia pesquisa o indivíduo”), deliberadamente isolando-a do parágrafo da qual ela faz parte. Becker se utiliza aqui de mais uma técnica espúria de argumentação. Trata-se da conhecida e maliciosa operação de fazer citações fora de contexto. Realmente aquela afirmação é mesmo problemática, embora Becker deixe de explorar as implicações de minha simplificação, limitando-se a uma obscura afirmação de ordem biologicista, ao reduzir indivíduos e sociedades a “organismos”. Entretanto, o centro do argumento apresentado nesse parágrafo era o de que a educação como dispositivo e prática social inclui algo mais que uma teoria psicológica e que uma teoria psicológica ao ser transportada para a educação se transforma em algo diferente. Aliás, nesse parágrafo está contido o essencial do argumento do artigo, argumento que Becker, como já disse, não dá o mínimo sinal de ter compreendido.

No quarto parágrafo, Becker lista uma série de afirmações contidas em meu artigo e naturalmente ficamos esperando que elas sejam respondidas no próximo parágrafo. Em vez disso, sua argumentação no parágrafo seguinte deixa o leitor confuso por sua evidente falta de lógica. Becker “argumenta” que o predomínio da Psicologia seria consequência do fracasso da Sociologia da Educação em “apontar caminhos para a teoria e a prática educacionais”. Em primeiro lugar, o enfoque psicológico em educação nunca deixou de ser predominante e, portanto, não poderia se *seguir* ao suposto fracasso do enfoque sociológico. Em segundo lugar, a Sociologia da Educação nunca teve como objetivo “apontar caminhos”. Em terceiro lugar, mesmo que tudo isso fosse verdade, o “fracasso” da Sociologia da Educação não serve como prova de que o predomínio da Psicologia não constitui uma regressão. Parece que a adoção da epistemologia “correta”, além de não garantir a democracia, tampouco parece garantir o uso de um raciocínio claro.

Nesse mesmo parágrafo, Becker lista outras duas perguntas a título de argumento: “Por que esse predomínio da Psicologia significa tendência regressiva, ou ‘implicações ainda mais regressivas que as tendências psicológicas anteriores’? Se fosse predomínio da Sociologia, como ocorreu em toda a década de 80, não significaria — ou não significou — regressão?”. Fica difícil vislumbrar nessas perguntas alguma espécie de argumento, dada a forma obscura em que estão redigidas. Podemos proceder apenas por adivinhação, tentando traduzir em linguagem mais clara aquilo que ele quer dizer. Parece que Becker, com essas perguntas, está tentando dizer, à sua maneira, que o predomínio de uma disciplina não significa necessariamente regressão. É óbvio que não. Mas meu argumento não era que o simples predomínio da Psicologia significasse regressão e sim que esse predomínio era regressivo na medida em que tendia a obscurecer os aspectos políticos não apenas da educação, mas principalmente da própria inserção da Psicologia na Educação.

Becker conclui esse parágrafo com o argumento de que minha crítica ao construtivismo seria uma consequência do fracasso da Sociologia da Educação e de seus “paradigmas demasiadamente frágeis”. Como Becker não esclarece quais se-

riam esses “paradigmas demasiadamente frágeis” fica difícil saber a quem ele está se referindo. De qualquer maneira não se trata, como quer caracterizar Becker, de uma disputa entre duas disciplinas. A própria escolha, por parte de Becker, da metáfora “jogo de braço” indica sua disposição, e não a minha, de construir o debate dessa forma belicosa, além de ser reveladora da concepção que Becker tem do trabalho intelectual (com todas as conotações machistas implicadas na metáfora, entre outras coisas). Meu argumento não ia na direção de saber qual disciplina explicaria melhor o processo educacional ou mesmo de saber qual disciplina contribuiria melhor para a prática educacional, mas de introduzir um argumento sociológico e político na análise de um fenômeno social e político, ou seja, a recontextualização educacional do discurso científico do construtivismo. Deixando essa incompreensão de lado, ficamos com a impressão de que Becker parece ter um juízo definitivo sobre o fracasso da Sociologia da Educação, mas como o argumento está colocado em termos tão gerais, não ficamos sabendo em que consiste esse fracasso nem tampouco como poderia a Sociologia da Educação fortalecer “seu quadro conceitual”, como sugere ele. De qualquer forma, a julgar pela demonstração dada por Becker nesse artigo e no outro artigo seu publicado nesse mesmo número de *Educação & Realidade*, não creio que ele esteja em posição de fornecer essas sugestões.

Becker gasta um outro parágrafo inteiro para nos dar uma “aula” sobre Epistemologia Genética, numa sucessão de informações irrelevantes para a argumentação. Mas o parágrafo é revelador daquilo que seu autor entende por Sociologia e conceitos sociais, além de refletir, novamente, seu viés biologicista. Aí Becker, depois de um visível esforço de compreensão que se expressa numa sucessão de perguntas (“Onde esse sistema nervoso se articula com o social? Nas instituições?”), parece concluir que a única entidade social existente além do indivíduo são as instituições. Conceber a existência de classes sociais e de processos de reprodução social já pediria um pouco mais de abstração, mas não exigimos tanto esforço.

No parágrafo seguinte (naquele que inicia com “Como seria bom falarmos aqui de abstração reflexionante”), Becker — frequentemente confundindo trabalho intelectual com didatismo — inicia uma outra “aula” sobre construtivismo. Mas, de novo, essas lições não têm nada a ver com meu argumento, ao qual elas supostamente se contraporiam. É verdade que aqui as coisas se tornam um pouco mais complicadas na medida em que, no parágrafo a que Becker alude, apresento o argumento de que a concepção de epistemologia da psicologia construtivista seria estreita e restrita, um argumento que obviamente precisaria um desenvolvimento bem maior do que o de um parágrafo. Mas essencialmente o que tentava expressar aí era o argumento de que o conhecimento pesquisado pelo construtivismo era apenas um tipo de conhecimento ou um de seus aspectos. Entender como a criança aprende o alfabeto pode ser importante, mas pouco revela sobre o alfabeto como invenção social e histórica e tudo que isso implica. De forma similar, é importante compreender como a criança aprende conceitos científicos, mas isso está longe de encerrar a

questão da epistemologia do conhecimento científico como dispositivo material, social, econômico e político. A questão epistemológica não se esgota na investigação da forma como se aprende, como parece pretender Becker. Por isso suas “aulinhas” sobre a teoria de aprendizagem do construtivismo são inteiramente dispensáveis nesse contexto. Minha única argumentação naquele artigo era de que a questão do conhecimento vai muito além de sua aprendizagem.

Mais adiante Becker continua construindo argumentos em meu nome. Sua pergunta “Como chegar a uma sociedade democrática, sem (indivíduos) democráticos?” supõe que eu tenha feito alguma afirmação em contrário. A partir daí, Becker passa a fazer uma defesa do indivíduo, que me parece exageradamente romântica e simplista, mas que não vou discutir porque se trata de uma questão evidentemente deslocada. Não disse ou impliquei em nenhum local de meu artigo que “a totalidade social determina unilateralmente o indivíduo”. Becker demonstra mais uma vez sua predileção por afirmações categóricas e simplificadas. Quando não as está expressando ele próprio, diverte-se em me fazer dizê-las.

Quase ao final de seu artigo, Becker dá mais uma demonstração de seu entendimento de Sociologia da Educação e, em particular, da contribuição de Althusser: “O professor que lê o texto de Silva deve sentir-se como o leitor de Althusser: de mãos amarradas, por uma corda prestes a romper-se, suspenso sobre um abismo: se mexer-se (sic), estará perdido!”. Se as contribuições da Sociologia da Educação e de Althusser se resumissem a fornecer ao professor esse tipo de entendimento, ele realmente estaria perdido. Mas nem a Sociologia da Educação nem o meu artigo subscreveriam aquilo que Becker diz que afirmamos sobre controle e poder. É verdade que o indivíduo está envolvido numa “relação de controle e poder” (ao citar essa afirmação num contexto negativo, estará Becker dizendo que isso não é verdade?). Entretanto, é óbvio que isso não é tudo. Afirmar que o indivíduo está envolvido numa relação de controle e poder não é o mesmo que afirmar que ele está irremediável e passivamente envolvido nessa relação. Não entrei nesses detalhes e elaborações naquele artigo porque, ao contrário de Becker, meu objetivo não era dar “aulinhas” de Sociologia da Educação, mas contrapor à idéia de livre determinação, implicada por uma psicologia despolitizada, a idéia de uma sociedade social e politicamente determinada. Nesse processo, a própria inconsciência dessa determinação contribuiria para reforçá-la, mas certamente Becker prefere a ilusão idealista de um professor (ou de um indivíduo) flutuando livremente no espaço social ou, para usar a imagem de Becker, de um indivíduo sobre um abismo, embalado pela ilusão idealista da suspensão da lei da gravidade. Mas, de novo, as “sofisticadas” metáforas de Becker (“forças ocultas”, “rato sob a pata de um elefante”, “bicho-papão”, “inferno”) revelam mais sobre seu entendimento da Sociologia e da Política do que sobre a Sociologia e a Política mesmas.

Ao formular seu sétimo “argumento”, Becker continua distorcendo minhas afirmações ao seu bel-prazer. Pergunta Becker: “Quem são esses luminares que sabem ‘o que deve ser ensinado (e) porque (sic) deve ser ensinado’ ..., que compre-

endem as complexas relações entre currículo e cultura'...?". Minha frase era: "Que o construtivismo tem a nos dizer sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado, etc...Que tem a dizer sobre as complexas relações entre currículo e cultura?". E mais adiante eu dizia: "Esta última questão exige considerações éticas, filosóficas e políticas que estão além do alcance epistemológico do construtivismo...". A simples comparação entre as minhas afirmações e aquilo que Becker faz das minhas afirmações é suficiente para demonstrar a natureza da operação a que Becker se lançou ao empreender seu ataque ao meu artigo.

Nesse mesmo parágrafo Becker pergunta: "Que postura política é essa que não consegue formular um projeto que responda às infinitas questões que a prática escolar cotidiana põe aos profissionais da educação?". A pergunta de Becker supõe que ele tenha um tal projeto ou saiba onde localizá-lo. Se ele tem ou sabe onde está, não nos diz. De qualquer maneira, não é minha intenção subscrever ou apoiar qualquer teoria sociológica ou educacional que tenha tanta certeza de ter um tal projeto, sobretudo considerando-se as "infinitas questões" a serem solucionadas, mencionadas por Becker, mas também porque já não se trataria de um projeto, mas de uma doutrina.

Num dos últimos parágrafos, Becker se arrisca a dar alguma informação sobre seu projeto pedagógico. Esse se preocuparia, segundo ele, em trazer, por um lado, "a realidade social, política, econômica e cultural para a análise do educando e, por outro, fazendo chegar a ele o conhecimento sistematizado ('acervo cultural da humanidade')". O mínimo que se pode questionar a respeito de um tão simplista "projeto educacional" é se Becker nunca foi informado de que o tal "acervo cultural da humanidade" pode ter algo a ver com a tal "realidade social, política, econômica e cultural". Não seria isso suficiente para demonstrar a falta de compreensão do construtivismo (ou, ao menos, do construtivismo de Becker) sobre as complexas relações entre currículo, cultura e poder? Além disso, há uma visível e chocante contradição entre a noção de conhecimento como "transmissão" ("trazendo (...) a realidade...", "fazendo chegar a ele...") expressada por Becker nessa passagem e a sua professada epistemologia piagetiana. Seria Becker — tal como alguns dos professores que analisa em seu outro artigo publicado nesse mesmo número de *Educação & Realidade* — também um empirista e, conseqüentemente, nos termos de sua própria classificação, um professor diretivista?

Aliás, a referência a esse outro artigo de Becker é necessária para esclarecer alguns dos pontos de seu ataque. Nesse artigo, que parece constituir um resumo ou um extrato de seu recente livro *A epistemologia do professor*, ele relata os resultados de sua pesquisa sobre o pensamento dos professores. O *design* de sua pesquisa é bastante simples e direto. Para Becker as pedagogias se dividem em diretivas, não-diretivas e relacionais (leia-se "construtivistas" ou "piagetianas"). Correspondentemente, os professores, como o mundo, para Becker, se dividem em empiristas, aprioristas e construtivistas. A questão de pesquisa de Becker consiste simplesmente em saber se os professores são empiristas, aprioristas ou construtivistas ou,

em outras palavras, qual é a distância que os professores mantêm de uma epistemologia construtivista. Vou discutir mais adiante a falta de alcance, relevância e imaginação demonstrada por uma pesquisa classificatória desse tipo, uma fase que já pensávamos superada na pesquisa educacional. No momento, menciono-a apenas para contrapor seus pressupostos e afirmações às profissões de fé em favor do indivíduo e da resistência dos professores, manifestadas na “resposta” de Becker ao meu artigo. O contraste e a contradição entre as afirmações genéricas contidas no artigo de resposta, de um lado, e os pressupostos da pesquisa relatada no outro artigo, de outro, são evidentes. Esse contraste começa pelo título do artigo que relata sua pesquisa: “Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos”. Essa noção de “modelo” parece em flagrante contraste com o construtivista liberal que denunciava, no outro artigo, o suposto das relações de controle colocado pela Sociologia da Educação. Como concilia Becker essa noção de modelo com sua epistemologia construtivista?

Além disso, o professor aqui descrito por Becker parece completamente diferente do professor romântico idealizado por ele no artigo da resposta. Comparem os trechos já citados com essas descrições que Becker faz do professor e de suas “pedagogias”: “Como se vê, esta pedagogia ... configura o próprio quadro da reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade... A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado” (p. 90). Mais adiante: “Ora, a trama de poder... pode ser disfarçada, mas não eliminada... O que acontece, então, com o pedagogo não-diretivo? Ou ele arranja uma forma mais ‘subliminar’ de exercer o poder ou ele sucumbe. Frequentemente, o poder, exercido deste modo, assume formas mais perversas que na forma explícita do modelo anterior. Assim como no regime da ‘livre iniciativa’ ou de ‘liberdade de mercado’ o estado aumenta seu poder para garantir a continuidade e, até, o aumento dos privilégios da minoria rica utilizando, não a perseguição política, mas a expropriação dos salários e a desmoralização das instituições representativas dos trabalhadores, assim também, por mecanismos indiretos exerce-se, por vezes, numa sala de aula não-diretiva, um poder tão predatório como o da sala de aula diretiva” (p. 91). Em qual Becker acreditar? No romântico defensor da resistência docente do artigo em que responde ao meu ou nesse outro Becker que impiedosamente fustiga os professores por seu poder predatório? Naturalmente, salvam-se de sua condenação os professores construtivistas, a terceira categoria de sua engenhosidade classificatória. Seu modelo de pesquisa poderia facilmente, sem grande esforço, ser multiplicado ao infinito, bastando mudar o critério de classificação. Houve uma época em que se fazia pesquisa para classificar os professores em conservadores, liberais e revolucionários (ou dialéticos?), ou em categorias similares, mas isso já passou e há muito tempo.

Não é possível deixar de perceber uma outra contradição na pesquisa relatada no referido artigo. Becker, tão romanticamente favorável aos professores no pri-

meiro artigo, nega, aos professores, neste segundo trabalho, o tratamento metodológico que o construtivismo piagetiano tão bem soube conceder às crianças. Investiga-se a gênese do pensamento das crianças, mas o pensamento dos professores (como ele não faz distinção, sou obrigado também a usar o masculino; Becker parece não ter tomado conhecimento das discussões sobre gênero), adultos, merece apenas ser classificado. O vivo e engenhoso pesquisador *genético* da mente infantil transforma-se, sem aviso prévio, no *classificador* morto e sem imaginação do pensamento e da ação adultas. Acho que não é preciso ser piagetiano de carteirinha para ver que existe muito pouco de genético em tal “método”. Aplicando-se ao *professor* Becker o mesmo tratamento que dá aos professores pesquisados, poder-se-ia condenar sua epistemologia da epistemologia dos professores exatamente por seu evidente empirismo. Ironicamente, na divisão que faz dos professores (e do mundo), Becker seria classificado num dos grupos que condena. Numa época em que a pesquisa — e não estou falando apenas da pesquisa sociológica — sobre os professores e o trabalho docente adquire um refinamento e uma sofisticação crescentes, a pesquisa de Becker parece bastante deslocada e defasada. Resta-lhe o discutível consolo de ter inventado a categoria do “epistemologicamente correto”.

Finalmente, Becker faz repetidas profissões de fé em favor da interdisciplinaridade, condenando-me e à Sociologia da Educação por nossa resistência à interdisciplinaridade. Esse não é, evidentemente, o local para entrar nessa discussão. Basta dizer aqui que fica difícil acreditar na pregação de Becker em favor da interdisciplinaridade quando sua própria prática — tal como demonstrada nesse artigo e no outro publicado em *Educação & Realidade* — é não apenas baseada numa única disciplina, mas na repetição incessante das idéias de um único autor.

Referências Bibliográficas

1. BECKER, Fernando. A propósito da “desconstrução”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.19, n.1, p. 3-6, jan./jul. 1994.
2. _____. *A Epistemologia do Professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.
3. _____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.19, n.1, p. 89-56, jan./jul. 1994.
4. SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, v.18, n.2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

Tomaz Tadeu da Silva é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Rua Ludolfo Boehl, 756 - Ap. 305
91.720-150 - Porto Alegre - RS

E-mail: TOMAZ@VORTEX.UFRGS.BR



19(2):19-34
jul./dez. 1994

NOVA ORDEM MUNDIAL E CONDIÇÕES DE VIDA NO BRASIL:

modificando as relações entre sociedade civil e educação popular

Victor Vincent Valla

RESUMO - *Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular.* Há no mundo hoje mudanças significativas que apontam para uma economia voltada quase exclusivamente para o mercado. Uma sociedade civil forte, coesa e capacitada seria uma resposta a esse quadro. Mas, além de ser pequena em relação à população brasileira, essa mesma sociedade civil tem dificuldade em incorporar as camadas populares. A compreensão desses setores da população passa pela percepção de que elas também acumulam, sistematizam e organizam um pensamento explicativo da realidade. É urgente que o conhecimento científico busque se entender com este discurso popular. A experiência do Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina representa um esforço neste sentido, onde as condições de vida são analisadas e sistematizadas a partir do olhar da população.

Palavras-chave: *educação popular, saber popular, conhecimento, pesquisa*

ABSTRACT - *New world order and living conditions in Brazil: modifying relations between the civil society and popular education.* The world today is witnessing significant changes which indicate a movement toward an almost total market economy. A strong, cohesive and technically prepared civil society could be one of the responses to such a situation. But the Brazilian civil society is relatively small compared with the country's population and encounters difficulties in attracting the lower classes to its ranks. Understanding these segments depends on the perception that they also accumulate, systematize and organize a coherent explanation of reality. It is urgent that scientific knowledge seek to come to term with this popular discourse. The experience of the Leopoldina Center for Study and Research represents an effort in this direction, where the living conditions of the working population are analysed and systematized from this segment's point of view.

Key-words: *popular education, popular knowledge, knowledge, research*

1. O que é esta nova ordem mundial?

Há um consenso entre os estudiosos do que se passa no mundo hoje: que está em movimento um processo de transnacionalização que deverá resultar numa reorganização da economia e da política. A tendência aponta para a possibilidade de que as indústrias e as tecnologias não serão mais nacionais, e neste sentido, a criatividade e inventividade de cidadãos representarão os “recursos nacionais” de cada nação. Os governos de cada país teriam a tarefa difícil de procurar incentivar um mínimo de coesão entre os vários segmentos da população, pois a alternativa será o acúmulo de riqueza ainda maior entre os “habilitados” e um declínio de padrão de vida ainda maior para aqueles que não teriam o que oferecer¹.

Os grupos dominantes do Primeiro Mundo (Multinacionais, FMI, Banco Mundial) já desenvolvem políticas que apontam para uma crescente desindustrialização dos países periféricos, cujos resultados mais aparentes seriam uma queda quantitativa na produção como também uma crescente obsolescência tecnológica destes parques industriais. Neste sentido, os países do chamado “terceiro mundo” perderiam as vantagens comparativas para atrair capitais externos, pois as novas tecnologias apontariam para uma substituição das tradicionais matérias primas destes. Ao mesmo tempo, então, haveria uma degradação crescente dos termos de intercâmbio como também no valor da força de trabalho destes mesmos países do Terceiro Mundo².

Dentro deste quadro, aponta-se para uma intensificação da retirada do Estado não somente da economia mas também das suas responsabilidades sociais³.

Já está em andamento a constituição de novos pólos mundiais de desenvolvimento, dois dos quais em torno da Comunidade Européia e da esfera japonesa, ou seja, na Europa e na Ásia. A economia norte-americana, já em declínio por algum tempo, aponta para o esforço de criar o terceiro pólo em torno dos Estados Unidos, contando já com a adesão do Canadá e do México no Acordo de Livre Comércio Norte-americano (NAFTA).

O crescimento nas áreas de produção relacionadas com a micro-eletrônica e robótica faz com que haja uma diminuição no número de trabalhadores diretos e um aumento, embora pequeno, no número de técnicos, supervisores, gerentes e especialistas em marketing.

O abandono de projetos de industrialização como também a subordinação de projetos nacionais a este novo processo mundial é uma tendência visível na América Latina. O sucesso da constituição desse terceiro pólo na América do Norte, e em sequência, na América Central e do Sul, depende essencialmente do êxito dessa política que vem sendo aplicada através do NAFTA e em outros países latino-americanos⁴.

O projeto dos grupos norte-americanos assemelha os dos outros pólos mundiais, isto é, de estabelecer uma vasta zona de livre comércio, eliminando as barreiras alfandegárias como também o incentivo a abandonar medidas de protecionismo.

Os planos maciços de privatizações são parte integrante de uma política de reduzir a capacidade de iniciativa do Estado em definir uma política de desenvolvimento⁵.

Parece importante situar este processo dentro de um quadro histórico da América Latina onde a defesa dos pobres quase nunca foi uma política governamental, e hoje esta capacidade é quase inexistente nestes países. A já dificuldade crônica dos governos latino-americanos de recolher impostos, e suas freqüentes incompetências de usar adequadamente os recursos arrecadados acabam contaminando as atividades sociais como educação e saúde⁶.

Esta crise fiscal do Estado juntamente com o pagamento da dívida externa parece apontar para a extinção dos modelos de desenvolvimento onde a intervenção crescente do Estado é a tônica. Na Bolívia, por exemplo, em 1985 a arrecadação do Estado cobria apenas 5% dos gastos do governo, e o Estado foi gradativamente se retirando das suas funções na economia. Como resultado, a inflação caiu para 10% ao ano, mas em compensação o desemprego chegou a 24% da população. No Peru, houve uma queda de quase 23% no Produto Interno Bruto e os salários caíram 60% em Lima durante os anos 1989-90. Como consequência, hoje mais de 60% da população é subempregada⁷.

Apesar de toda a publicidade do caso mexicano nos jornais brasileiros, os números frios tendem a produzir um outro quadro. No período de 1982-89, a política implementada de privatização e/ou extinção de empresas estatais, como também a redução dos gastos públicos (particularmente os da saúde e educação), juntamente com a retirada da influência estatal nos salários e preços mínimos para a agricultura, fizeram com que a inflação caísse de 52% para 20%. De novo, o contraponto a esta política foi a queda em 22% da renda per capita e de 50% no salário real, enquanto US\$ 80 bilhões de dólares foram expatriados, sem uma perspectiva promissora de novos investimentos estrangeiros⁸. A porcentagem do trabalho na renda das pessoas, caiu de 36% na década de 1970 para 23% em 1990. Apenas 8.000 contas bancárias, entre as quais 1.500 estrangeiras, controlam 94% das ações em mãos do público⁹.

Uma fábrica de cintos de segurança, localizada em Tennessee, foi fechada e remontada no México, onde os operários mexicanos ganham 1/16 do que os seus pares norte-americanos desempregados tinham ganho. Duas mil fábricas dessa natureza já surgiram no México e empregam mais de 500.000 mexicanos, muitos dos quais são crianças de 13 a 14 anos. Não há fiscalização do despejo do lixo industrial e os esgotos não tratados juntamente com a presença de poluentes nas águas na fronteira entre os Estados Unidos e México fizeram subir 20 vezes os casos de hepatite dos norte-americanos no estado de Arizona.

A tendência desta nova ordem mundial é o deslocamento da produção para zonas de alta repressão e baixos salários, mas uma produção dirigida aos setores privilegiados na economia global. Desta forma uma grande parte da população mundial poderia se tornar supérflua para a produção e até como mercado¹⁰.

Até agora, o governo mexicano estabelecia o preço do milho plantado pelos camponeses, a fim de impedir que o milho mais barato dos Estados Unidos fosse

um concorrente. O acordo NAFTA encara tal proteção como sendo uma violação de tratado, dessa forma ameaçando expulsar mais de um milhão de famílias das suas terras¹¹.

Mesmo no Canadá, o acordo NAFTA permitiu que muitas empresas fossem absorvidas por grandes conglomerados, e como resultado, quase 500.000 canadenses já perderam seus empregos¹².

Dentro das discussões do GATT, países do primeiro mundo, ou os que são chamados “do norte” estão propondo que os países do terceiro mundo – os do Sul – sejam obrigados a exportar alimentos, mesmo em épocas de carência nos seus próprios países¹³.

Há riscos sérios de que os acordos GATT e NAFTA acabem anulando leis que protegem os trabalhadores, consumidores e o meio ambiente. E anuladas por pequenas comissões que ninguém elegeu¹⁴.

Num encontro internacional recente de ONGs, realizado no Rio de Janeiro, um dos expositores falou que tinha ouvido com uma certa frequência nos países do primeiro mundo a idéia de que crianças do terceiro mundo acometidas com doenças como diarreia aguda não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento¹⁵.

Uma afirmação semelhante já apareceu em artigo científico onde o autor recomenda que, se num determinado país ou região, o número de nascimentos ameaça a “deterioração ecológica”, medidas de saúde pública como reidratação oral não sejam socializadas, já que aumentariam os anos/homens de miséria¹⁶.

Embora a crise brasileira não seja ainda um reflexo direto desta nova ordem, já aparecem sinais de quadros cruciais. Numa reportagem recente de jornal carioca, o diretor de um hospital público admitiu que diariamente se faz a escolha de cuidar os pacientes que têm mais chances de sobrevivência ou superação. No mês de março deste ano, oito crianças morreram num hospital público no Leblon porque não havia respiradores artificiais infantis suficientes¹⁷.

É possível que o NAFTA seja uma amostra de futuros acordos nas Américas. A socialização do fato de que um terço da população brasileira vive na pobreza absoluta e a metade da população na miséria são dados preocupantes, sem levar em consideração que não houve ainda um ajuste econômico como em outros países da América Latina¹⁸.

2. Incorporando a sociedade civil nas massas

Qualquer que seja a inserção do Brasil dentro desta nova ordem, tudo indica que causará profundas mudanças na sociedade brasileira, sejam elas, mais uma vez, de prejuízo para a grande maioria ou sejam elas a oportunidade de construir uma democracia que inclui um mercado interno mais amplo e um comportamento solidário dos setores progressistas com os excluídos.

Uma questão que parece pacífica é a de que qualquer governo, seja ele progressista ou não, dificilmente apontaria para soluções da crise sem a participação ativa e efetiva da sociedade civil. Mesmo que as políticas de municipalização de educação e saúde recebam os financiamentos já prometidos pela constituição, tudo indica que o Estado, como se conhece hoje, será incapaz de lidar com todos os problemas decorrentes destes dois campos de serviço¹⁹.

Na medida em que se entende a sociedade civil como sendo composta de organizações voluntárias (partidos políticos, associações profissionais e de moradores, clubes e igrejas), pode-se dizer também que a sociedade civil brasileira é bastante restrita, mesmo se for entendida como sendo de caráter popular. Ou seja, há a questão crucial de como contemplar as grandes parcelas da população que são rotuladas de “excluídas” ou “massas”.

Se é possível uma mudança de ênfase do Estado como local único para promover transformações, para o da sociedade civil, é necessário reconhecer também que essas mudanças dificilmente virão sem a participação destas massas. E é neste ponto que reside uma das questões mais importantes da relação da sociedade civil com as massas: a da compreensão daquilo que elas julgam como importante.

O fato da sociedade civil brasileira ser composta em grande parte por profissionais e/ou lideranças com alguns anos de escolaridade faz com que haja um hiato muito grande entre ela e as massas. A “brincadeira” do subtítulo deste segmento do trabalho aponta para o necessário paradoxo da sociedade civil ser “assimilada” pelas massas, ou seja, ser imbuída com a compreensão dos seus interesses e valores. De entender aquilo que está sendo dito.

Com este tipo de raciocínio, não está se propondo uma volta ao “basismo”, ou ao lema de que “o povo possui a verdade”, mas à discussão do que significaria uma relação mais orgânica da sociedade civil com as massas. Certamente, só seria possível construir um movimento grande na medida em que elementos do pensamento das duas partes terminassem numa síntese; senão, correríamos novamente o risco da esquerda e outros grupos progressistas estarem falando apenas entre si²⁰.

A crescente oposição no mundo contra uma intervenção maior do Estado indica a percepção de que não é mais possível confiar ao governo a tarefa de solucionar todos os problemas sociais. E o crescente interesse no fortalecimento da sociedade civil passa pela crença e experiência de que ela é mais flexível, disponível e aberta às pessoas comuns, à vida cotidiana²¹.

Na medida em que o Estado se mostra incapaz de solucionar os problemas, pode-se pensar na possibilidade de construir alianças entre profissionais nas escolas públicas e centros municipais de saúde, por exemplo, e grupos de pais, associações de moradores e/ou organizações não-governamentais. A urgência de determinados problemas poderia fazer com que os profissionais se vissem mais como cidadãos do que como apenas empregados do Estado²².

A título de ilustração, pode-se citar o exemplo da escola pública e o drama do “fracasso escolar”. Tudo indica que sem a intervenção dos pais e da comunidade

verdadeira, isto é, pais, alunos, vizinhos, associações de moradores e igrejas, dificilmente haverá mudanças substanciais na escola pública. Mas esta própria mudança depende em parte da apropriação pela população de uma discussão que é restrita aos profissionais: a dos mitos da “desnutrição” e da “pobreza e miséria” como sendo responsáveis pelo fracasso. Se se entende a apropriação destes conhecimentos pela população como sendo parte do processo da construção do conhecimento, pressupõe-se que este próprio processo seja conduzido num ambiente de igualdade e de abertura, pois, caso contrário, não há construção. Como entender o absoluto fechamento de algumas Secretarias Municipais de Educação à entrada dos pais nas escolas ou a entrevistas com a imprensa ou às iniciativas das ONGs de investigar as condições físicas das escolas públicas?²³

Se de um lado é necessário compreender o que pensa e o que deseja a população para poder abrir as portas das escolas e hospitais para o público, cabe perguntar se não se deve abrir as portas primeiro para poder compreender, em seguida, estes pensamentos e desejos²⁴.

A compreensão das classes populares é um requisito obrigatório, não para poder melhor reiterar as propostas dos profissionais e/ou intelectuais, mas para completar uma equação capenga que inclui apenas uma das partes do conhecimento. A incorporação das massas nas propostas da sociedade civil significa também a incorporação do seu conhecimento.

3. O que significa a compreensão das classes populares?

“Nenhuma poesia sobre o povo é autêntica se a fadiga não está presente nela e a fome e a sede nascidas da fadiga”²⁵.

“Estamos habituados a supor que o ‘povo’ tem um Código perceptivo e lingüístico restrito (eufemismo para encobrir palavras como inferior, pobre, estrito), pois tomamos nossos próprios códigos como paradigmas e somos incapazes de apreender a diferença de outro código, conciso pela fala e expressivo pelo gesto, marcado pela fadiga, por uma relação com o trabalho na forma de cansaço, numa exaustão que determina a maneira de designar o espaço e de viver o tempo”²⁶.

Há muito tempo que se debruça sobre as dificuldades inerentes nas relações entre os intelectuais (profissionais, técnicos da classe média, políticos) e os membros das classes populares. Embora a relação entre as duas partes não signifique, necessariamente, um conflito de classe, é óbvio que muitas das contradições inerentes nestas relações tem a ver com perspectivas diferentes de classes e de mundo.

Há alguns pressupostos nesta discussão. Um é que um movimento efetivo e eficaz da sociedade civil brasileira não pode se desenvolver sem a presença das massas. Na medida em que cresce o hiato entre estes dois grupos, mais necessário é que seja contemplado o pensamento das classes populares, mesmo se, a primeira vista, isso não obedece toda a “racionalidade” e “consciência” dos setores tidos como progressistas. Outro pressuposto, então, é que o que as classes populares falam não é necessariamente transparente para os profissionais, e nem os discursos destes para as classes populares.

Os dilemas que surgem para os profissionais a partir dessa relação são freqüentemente da interpretação que se faz das classes populares, e menos dilemas dessas classes. Os profissionais têm acesso mais ao conhecimento produzido sobre as classes populares e não ao conhecimento das classes populares. O que freqüentemente aparece como uma interpretação da realidade deformada e incompleta na fala dessas classes é na realidade a expressão de um conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo²⁷.

Para poder garantir seu *status* e prestígio, que são formas de poder²⁸, os profissionais tendem a dificultar a compreensão dos seus conhecimentos pelas classes populares (padre com fiéis, médicos com pacientes, professor com alunos, político com eleitores, etc), e neste sentido o que as classes populares captam são fragmentos do discurso científico²⁹.

Quando, no entanto, esses fragmentos são costurados com os conhecimentos que surgem das suas vivências diárias, o resultado é nada espontâneo, mas um discurso elaborado que, embora “não-científico”, indica uma compreensão da realidade freqüentemente mais de acordo com os problemas a serem resolvidos. É necessário que o conhecimento científico busque se entender com esse discurso popular, freqüentemente denominado intuitivo ou “anti-razão”, isto é, o ponto de vista das classes populares; se não, sempre o ponto de vista do “outro” (o profissional e/ou intelectual) acabará prevalecendo. E neste sentido, volta-se ao ponto de partida da discussão³⁰.

É comum acreditar que somente é socialmente eficaz a fala popular que pode ser interpretada pelo cientista social. Mas é possível que nem sempre o que o intelectual entende corresponde ao que as classes populares estão falando. O espontâneo é freqüentemente deixado ao lado por não ser visto como relevante, e o entrevistado é também visto como não entendendo nem o que está revelando. O silêncio não é concebido como fala, quando na realidade, é a linguagem do dominado, enquanto a palavra é a linguagem do dominante³¹.

Para as classes populares, esperar uma vida melhor pode ser uma ilusão. Neste sentido, investir num futuro melhor para os filhos pode ser uma forma de suportar as humilhações e a miséria. Não é tanto o sofrimento que é difícil de aturar, mas muito mais as humilhações – um aspecto que aponta para a dignidade da pessoa como sendo fundamental para as classes populares³².

Dadas as dificuldades de enfrentar a dura realidade do dia a dia, é possível que

seja uma prática comum das classes populares “se proteger do processo da conscientização”, no sentido de perceber intuitivamente que este processo poderia exigir demais delas. Neste sentido, a participação simbólica no consumo, a compra da televisão como prioridade, o futebol e o álcool são freqüentemente sinais de um sentimento de impotência e a busca de uma satisfação mínima³³.

Nesta mesma perspectiva cabe a discussão das religiões, e em particular, das evangélicas. Em face de uma ciência cujos benefícios são escassamente distribuídos entre as classes populares, em face da miséria de cada dia, sem perspectiva de melhorias, o sentimento de impotência se transforma num sentimento de superioridade espiritual, do vencedor num mundo hostil. Em vez da religião ser vista como um ópio, é possível que seja um protesto contra a miséria real. Se a religião é visão invertida do mundo, é porque esta sociedade, este Estado “são o mundo invertido”³⁴.

A violência, da qual as classes populares são vítimas por gerações, é parte integrante da vida destes setores da sociedade. O que chama a atenção não são tanto as manifestações violentas das classes populares, mas a falta de uma explicação de porque não são mais violentas³⁵. A repressão e o medo fazem com que o discurso das classes populares seja um discurso aparentemente ambíguo. E um discurso que revela ao mesmo tempo o conformismo e o não conformismo, o dizer e o desdizer na mesma fala. A expressão por metáfora indica a persistência da violência³⁶.

4. A investigação científica do ponto de vista popular: uma discussão metodológica

Neste segmento do trabalho, apresenta-se alguns resultados de investigações que são parte integrante de uma proposta de intelectuais, profissionais e lideranças para compreenderem melhor as classes populares através da compreensão das suas condições de vida.

O Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina (CEPEL) é uma organização não-governamental sediada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Como diz o nome, trata-se de um centro de informações e documentação voltado para as condições de vida da população da Leopoldina, uma região industrial, de bairros proletários e favelas, com uma população de quase um milhão de habitantes.

O esforço maior da equipe do CEPEL (constituída de professores da rede pública, lideranças populares, professores e estudantes universitários) é a construção de um banco de dados alternativo, voltado para a distribuição e qualidade dos serviços básicos, mas do ponto de vista da população usuária, principalmente a das favelas e dos bairros mais precários.

A proposta do CEPEL se relaciona com as idéias desenvolvidas no segmento anterior deste trabalho, no sentido de procurar perceber não somente como as classes populares vêem a questão dos serviços básicos, mas freqüentemente no sentido de

construir a própria avaliação dos serviços a partir das contribuições do próprios usuários. A proposta não é apenas uma questão metodológica, pois frequentemente os serviços públicos não possuem os dados básicos, ou o que é comum também, recusam a revelar os dados que estão em seu poder.

A inversão de perspectiva se assemelha à inversão proposta no segmento anterior. Com relação aos serviços básicos, propõe-se fortalecer a discussão da “eficácia” sobre a da “eficiência”. O discurso da eficiência, geralmente das Secretarias Municipais ou Estaduais, referem-se às metas: número de alunos/professores/salas de aula; número de favelas/dias de coleta/número de caminhões de lixo; número de bairros e/ou favelas cobertos pelo sistema de abastecimento de água. O discurso da eficácia trata-se da qualidade do produto entregue pelo poder público.

De certa forma, a construção desse banco de dados alternativo é a montagem de um quebra-cabeça, a partir de fragmentos de dados oficiais, artigos de jornais, entrevistas e conversas informais com moradores e debates com autoridades. O que prevalece nesta busca é o ponto de vista popular, ou seja, a perspectiva a partir das classes populares. Certamente o fato de o Município do Rio de Janeiro ter sido por décadas palco de um discurso governamental populista e eficiente, mas pouco eficaz do ponto de vista das prioridades das favelas e bairros populares, foi um incentivo para o nascimento desta proposta.

As investigações que o CEPTEL procura realizar representam um esforço de compreender os serviços públicos como, por exemplo, a distribuição de água e esgotos, a qualidade da coleta do lixo e as condições físicas e pedagógicas das escolas públicas. Há um princípio metodológico que norteia estas investigações: o discurso das autoridades, mesmo que seja uma fala pobre e pouco informativa, é a fala pública. Independentemente dos documentos que a repartição possui, e independentemente dos amigos ou contatos que cada pesquisador tem nas repartições, os dados que o serviço público anuncia são os dados que ele oferece para o público³⁷.

No caso da Companhia Estadual de Água e Esgoto (CEDAE), o discurso oficial apresenta um serviço público que distribui uma água de padrão internacional, cujo volume *per capita* é o maior do país, e com uma rede de ligações que atinge mais de 90% das residências do Estado do Rio de Janeiro. De fato, a qualidade da água é de padrão internacional e o volume *per capita* é o maior do país, mas apenas na hora que a água deixa o reservatório Guandú. Pois a pressão e a qualidade caem na medida em que a água tratada segue um caminho dentro de canos rachados após décadas de uso. A extensão da rede de ligações não significa que a água entre em todas as residências 24 horas por dia.

Quando solicitados dados sobre o seu serviço nas favelas da região da Leopoldina, a CEDAE recusou-se a entregá-los. A investigação que a equipe do CEPTEL realizou através de entrevistas com moradores de favela revelou que um grande número de residências recebe água apenas de oito em oito dias, e por um período de quatro a cinco horas. Há famílias que ficaram mais de cinco meses sem receber água, e é comum durante o verão a entrada de água de 15 em 15 dias³⁸.

Há moradores que nasceram na região da Leopoldina e que vivem esse quadro por mais de 30 anos. Um morador ficou tão desesperado que fez com que a calha da sua casa fosse virada para dentro da caixa d'água, dessa forma captando a água da chuva, que ele denominou "CEUDAE". Vale a pena lembrar que essa prática é utilizada na zona rural durante períodos de calamidade pública³⁹.

É comum os canos de água das favelas sofrerem rachaduras, devido ao trânsito de veículos sobre os canos, como também devido ao desgaste ocasionado pelo sol e chuva. Neste sentido, quando a distribuição é descontínua, e quando a água volta a circular, se houver rachaduras ou má conservação das juntas, ocorrerá um movimento de sucção, para dentro do cano, das impurezas existentes no terreno⁴⁰.

O fato de a água ser entregue uma vez por semana faz com que os moradores sejam obrigados a guardá-la em latões, locais ideais para a criação do mosquito do dengue, e potencialmente o da febre amarela. Quando a água "cai" de madrugada, por não ter onde guardar um volume de água entregue por cinco horas contínuas, os moradores são obrigados a fazer a faxina nas suas casas e lavar sua roupa imediatamente, assim sofrendo mais um desgaste através da perda de sono⁴¹.

Depois de ter realizado a investigação, o CEPEL descobriu que a CEDAE não possui dados sobre a distribuição de água nas favelas da Leopoldina.

Com relação ao COMLURB (Companhia Municipal de Limpeza Urbana), as autoridades notificam que os caminhões de coleta de lixo passam nas favelas três dias por semana, como em qualquer outro bairro da cidade. Esse discurso indicaria um serviço universal e democrático, não havendo discriminação em nenhuma parte da cidade. Quanto aos aspectos particulares das favelas, haveria uma orientação de que onde o caminhão não tem acesso, entraria um tratorzinho. Na impossibilidade da entrada do tratorzinho, os próprios garis do tratorzinho apanhariam o lixo até uma distância de 200 metros. Depois dos 200 metros, dois garis subiriam o morro com uma cesta⁴².

A investigação do CEPEL revelou que apenas 58% dos moradores entrevistados têm seu lixo coletado diretamente pela COMLURB. Os outros 42% o queimam ou o jogam em vias públicas ou terrenos baldios⁴³.

Na realidade, a ótica da COMLURB é a da classe média, e neste sentido, não leva em consideração as 72 horas entre a última coleta da semana e a primeira da semana seguinte. Diferente dos prédios da classe média, os moradores das favelas não teriam onde guardar o lixo que acumulam neste período, principalmente se levado em conta o tamanho das residências e o número de moradores por residência.

Supondo que uma família fique com o lixo dentro da sua residência durante as 72 horas, e que a primeira coleta fosse às 11h da manhã, se a família inteira sai para a escola e para o trabalho às 7h, o lixo ficaria exposto aos cachorros e gatos por quatro horas. A COMLURB tem a política de não apanhar o lixo espalhado no chão, resultante de sacos de lixo rasgados.

Mesmo com toda a precariedade da coleta de lixo, esse raciocínio tem como pressuposto que os caminhões da COMLURB passam sempre nos mesmos horários,

uma rotina que, de acordo com os moradores, não é obedecida pela Companhia⁴⁴.

Certamente o caso que mais interessou a equipe do CEPEL foi o da investigação sobre as condições físicas e pedagógicas das escolas públicas municipais da rede comum. Justamente devido à preocupação de muitos professores desta rede com a propaganda dos governos do Estado e do Município sobre os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no programa do ensino do primeiro grau, é que surgiu a proposta da investigação. A pesquisa, idealizada pelos professores da própria rede da Leopoldina, foi proposta ao CEPEL no sentido de que abrigasse o estudo e prestasse assessoria na elaboração do roteiro e na avaliação dos resultados. Numa carta, o CEPEL informou a Secretaria Municipal de Educação da sua intenção em realizar a pesquisa, pedindo a colaboração da Secretaria em facilitar o acesso às escolas. A Secretaria não avisou os DECs (Distritos Educacionais) da Leopoldina, fazendo com que depois de terem sido realizadas 32 das 94 entrevistas previstas nas escolas da região, houvesse uma ordem dos DECs proibindo os diretores das escolas a prestarem informações aos entrevistadores.

A questão não é meramente administrativa, e levanta um debate sobre o caráter público das escolas públicas, centro municipais de saúde e hospitais públicos. A questão formulada é se é necessário a anuência das autoridades para o público ter acesso às informações que as repartições possuem. No caso da pesquisa em questão, trata-se do direito que os pais têm para examinar, por exemplo, as condições higiênicas dos banheiros e da cozinha nas escolas onde os filhos estudam, sem uma autorização das autoridades. O CEPEL julgou que não poderia requisitar tal licença, pois o pedido seria uma concordância com a visão de que os dados não são públicos. Diga-se de passagem que muitos diretores forneceram as informações pedidas com muito interesse antes da proibição.

Os resultados da investigação são extensos, mas é possível mencionar alguns dos dados coletados. Constatou-se que 80% das escolas visitadas não possuem bebedouros, lavatórios e vasos sanitários em número suficiente para atender as necessidades mínimas dos alunos. Como exemplo, pode-se citar uma escola com mais de 1.000 alunos e três turnos de 340 cada. Há quatro bebedouros de água e duas pias em uso. Outro exemplo é de uma escola com 780 alunos, e uma média de 350 alunos por turno. A capacidade do refeitório é para 30 alunos, com cinco vasos sanitários e cinco pias em uso⁴⁵.

A relação entre o número de alunos/capacidade do refeitório na maioria das escolas faz com que duas horas de cada turno sejam utilizadas exclusivamente para a merenda, com os alunos passando muito tempo na fila, e depois obrigados a comerem correndo para dar lugar aos outros⁴⁶.

Dentro do total das 32 escolas pesquisadas, 20% não tem nem pátio, nem quadra de esportes para fazer um recreio. O regime de “rodízio” é aplicado em 30% das escolas, onde há até seis turmas em determinadas escolas que não têm sala de aula, fazendo com que cada dia dezenas de crianças sejam obrigadas a ficarem em casa para dar lugar a turma do rodízio⁴⁷.

Há 38 globos terrestres (desatualizados) para as 32 escolas, das quais apenas 11 possuem aparelho de televisão e oito, aparelho de vídeo⁴⁸.

No intercâmbio que houve entre a equipe do CEPEL com os moradores, professores e pais de alunos, quando foram apresentados os resultados das investigações, surgiram mais informações que, de certa forma, são simbólicas da postura do setor público com a população trabalhadora.

Quando os resultados da pesquisa sobre a água e esgoto foram discutidos com os moradores de uma favela totalmente urbanizada e com água em todas as residências 24 horas por dia, foi revelado por um diretor da Associação de Moradores que a favela tinha sido contemplada com apenas dois registros de água. Ou seja, os planejadores esqueceram de incluir, pelo menos, um registro por rua para poder desligar a água quando houver necessidade de conserto.

Na reunião com professores e pais, uma mãe anunciou que fazia parte da diretoria de uma Associação de Pais (não de Pais e Mestres), e que a primeira vitória da Associação foi a de ter penetrado fisicamente no interior da escola onde os filhos estudam.

5. Alguns comentários finais

Os resultados apresentados são apenas alguns traços das investigações realizadas na Leopoldina sobre água, coleta de lixo e a escola pública. Um estudo mais amplo incluiria salários, transporte público, segurança, assistência médica, habitação e lazer. A região da Leopoldina se situa na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, com 2.6 milhões de habitantes e é responsável por 26% da receita de comércio do município, equivalente a US\$ 3.1 bilhões anuais⁴⁹. Neste sentido, não poderia se dizer que a região é um bolsão de miséria. Nos primeiros meses de 1993, a Zona Norte superou a Zona Sul (Botafogo, Copacabana, Ipanema, etc) em vendas de eletrodomésticos, óculos, móveis, confecções, calçados e tecidos. Mais de 40% das compras de carros novos se localizam na Zona Norte. Na realidade a Leopoldina é como qualquer outra área urbana no Brasil. O que pode ser significativo é a localização de grandes parcelas da população com condições de vidas tão precárias juntamente com a presença de uma economia dinâmica e uma pequena parcela da população com padrões de vida do primeiro mundo. De certa forma é um prenúncio da nova ordem mundial, que certamente, de acordo com os estudiosos do assunto, virá inevitavelmente.

O que não é inevitável, no entanto, é a maneira como esta nova ordem econômica se concretiza, e a resistência que se oferece aos efeitos danosos às populações mais empobrecidas da sociedade. Essa resistência passa pela construção de uma sociedade civil que inclui parcelas grandes das massas no seu interior, ou seja, numa postura que encara as massas como sendo potencialmente organizadas.

Na realidade, a compreensão das massas aponta para a compreensão da maneira

como se organizam atualmente e como isso se relaciona com as atuais organizações da sociedade civil.

A nova ordem não prevê uma economia brasileira numa expansão ilimitada. Neste sentido, a solidariedade entre as partes da sociedade será uma obrigação, uma primeira expressão concreta de uma outra distribuição de renda. Deslumbrar-se com as estratégias de sobrevivência das massas tem seus limites. Pois toda estratégia de sobrevivência exige novos esforços além da sobrevivência normal de todo dia. São estes esforços extras que podem explicar porque as pessoas pobres vivem muito menos do que poderiam numa outra sociedade.

A compreensão das classes populares tem como seu ponto de partida uma compreensão das suas condições de vida. A superação destas condições é uma meta, e não o ponto de partida. Neste sentido, as idéias apresentadas no ítem 3 deste trabalho (sobre o que significa compreensão das classes populares) são parte integrante do processo da construção dessa sociedade civil mais ampla, e não questões a serem superadas para poder incorporar as massas.

Notas

1. WEFFORT, 1991, p. 23.
2. GARCIA, 1991, p. 3-4.
3. Ibid., p. 3; VALLA, 1991; VALLA, 1992.
4. GARCIA, 1991.
5. Idem.
6. WEFFORT, 1991, p. 25.
7. Ibid., p. 14-15
8. Ibid., p. 8
9. CHOMSKY, 1993, p. 18.
10. HUCKABY, 1993, p. 1-2.
11. CHOMSKY, 1993.
12. WILKEN, 1993, p. 2 e 6.
13. KHOR KOK PENG, 1991.
14. HUCKABY, 1993.
15. KHOR KOK PENG, 1991.
16. KING, 1990, p. 666.
17. RYFF, 1993.
18. SOUZA, 1993.
19. VALLA, 1991; VALLA, 1992; VALLA e SIQUEIRA, 1991., v. 1
20. BUARQUE, 1992.
21. WOLFE, 1991.
22. VALLA, e HOLLANDA, 1991, v. 2; VALLA, 1992.
23. VALLA, 1992.
24. Idem.
25. BOSI, 1979.
26. CHAÚÍ, 1990, p. 23.

27. MARTINS, 1989.
28. BOSI, 1979.
29. BOTANSKI, 1989.
30. MARTINS, 1989.
31. Idem; CHAUÍ, 1990.
32. BOSI, 1979.
33. EVERS, 1985.
34. CHAUÍ, 1990, p. 71-83; MARX, K. *Critique of Hegel's Philosophie of Right*. Cambridge Press, 1977. Apud CHAUÍ, 1990, p. 79.
35. BOECKH, A. Niveles Analíticos y Analisis Causal em la Investigacion de la violencia. Apud. EVERS, 1985.
36. MARTINS, 1989.
37. OLIVEIRA, 1993.
38. PROBLEMAS que estão..., 1992, p. 4-5.
39. APELANDO para..., 1992, p.7.
40. O SILÊNCIO do..., 1992, p. 6.
41. OLIVEIRA, 1993.
42. E A COLETA de Lixo..., 1992, p. 4-5.
43. PASSANDO a..., 1992, p. 3.
44. Idem.
45. COMO estão as nossas..., 1992, p. 4-5.
46. Idem.
47. Idem.
48. COMO estão as escolas públicas..., 1992, p. 4-5.
49. DUNNINGHAM, 1993, p. 38-39.

Referências Bibliográficas

1. APELANDO para a Ceudae. *Se Liga no Sinal*; Boletim Informativo do SINAL - Sistema de Informação de Nível Local, Rio de Janeiro, Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina, v.2, n.6, p. 4-5, 1992.
2. BOSI, E. (Org.) *Simone Weil. A Condição Operária e outros Estudos sobre a Opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
3. BOTANSKI, L. *As Classes Sociais e o Corpo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
4. BUARQUE, C. *A Revolução na Esquerda e a Invenção do Brasil*. Rio de Janeiro, 1992.
5. CHAUI, M. *Cultura e Democracia*. 5. ed., São Paulo: Cortez. 1990.
6. CHOMSKY, N. Novos Senhores da Humanidade? *Folha de São Paulo*. São Paulo, 25 de abr. 1993. Suplemento Mais, p. 18.
7. COMO estão as Escolas Públicas da Leopoldina? - Parte III. *Se Liga no Sinal*. Rio de Janeiro, v.2, n.9, p. 4-5, 1992.

8. COMO estão as nossas escolas? A Superlotação na Sala de Aula e a Falta de Vagas. *Se Liga no Sinal*. Rio de Janeiro, v.2, n.7, p. 4-5, 1992.
9. DUNNINGHM, A. Zona Norte e Baixada: Um Mercado de US\$ 3 Bilhões. *O Globo*. Rio de Janeiro, 09 maio 1993. Economia, p. 38-39.
10. E a Coleta de Lixo, como está? *Se Liga no Sinal*. Rio de Janeiro v.2, n.6, p. 4-5, 1992.
11. EVERS, T. et al. Movimentos de Bairro e Estado: Lutas na Esfera da Reprodução na América Latina. In: MOISES, J. A. (Org.) *Cidade, Povo e Poder*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
12. GARCIA, M.A. Modernização Neoliberal ou a Lógica da Subordinação. *Jornal dos Economistas*. Rio de Janeiro, Sindicato dos Economistas. p. 3-4, out. 1991.
13. HUCKABY, S. Lies and whispers: the truth about free trade. NAFTA. *Catholic Worker*, v.23, n.1, p. 1-2, Jan. 1993.
14. KHOR KOK PENG, M. *The state of cooperation in the present world situation: A Critique*. Rio de Janeiro, 1991. Trabalho apresentado no I Encontro Internacional de ONGs e Agências do Sistema da ONU, ago. 1991.
15. KING, M. Health is a sustainable state. *The Lancet*, n.366, p.666, 1990.
16. MARTINS, J.S. Dilemas sobre as Classes Subalternas na Idade da Razão. In: _____. *Caminhada no Chão da Noite*. São Paulo: HUCITEC, 1989.
17. OLIVEIRA, R. M. *A Distribuição Desigual dos Serviços de Água e Esgoto no Município do Rio de Janeiro: Os casos da Penha e Ramos*. Rio de Janeiro: ENSP, Fiocruz, 1993. Dissertação (mestrado).
18. PASSANDO a Limpo. *Se Liga no Sinal*. Rio de Janeiro, v.2, n.9, p.3, 1992.
19. PROBLEMAS que estão no Mapa. *Se Liga no Sinal*. Rio de Janeiro, v.2, n.6, p. 4-5, 1992.
20. RYFF, L.A. Médicos escolhem paciente que vai viver. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 04 abr. 1993.
21. *O Silêncio* do Estado pode custar muito caro para a saúde da população. *Se Liga no Sinal*. Rio de Janeiro, v.2, n.7, p. 6, 1992.
22. SOUZA, H. Um País em Estado de Coma. *Primeira e Última*. Rio de Janeiro, IBASE, ISER, FASE e IDAC, n.3, abr. 1993.
23. VALLA, V.V. *A construção desigual do conhecimento e o controle social dos serviços de educação e saúde*. Rio de Janeiro: ENSP, Fiocruz, 1991. Mimeo.

24. _____. *Educação popular e conhecimento: a monitoração civil dos agravos à saúde nas metrópoles brasileiras*. Rio de Janeiro: ENSP, Fiocruz, 1992. Mimeo.
25. _____. *Fracasso escolar e a democratização da escola pública*. Rio de Janeiro, 1992. Mimeo.
26. VALLA, V.V.; HOLLANDA, E. Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: COSTA, N.R. et. al. (Org.). *Demandas Populares, Políticas Públicas e Saúde*. Petrópolis: Vozes, ABRASCO, 1991. v.1.
27. VALLA, V.V.; SIQUEIRA, S.M.V. O Centro Municipal de Saúde e a participação popular. In: COSTA, N.R. et. al. (Org.). *Demandas Populares, Políticas Públicas e Saúde*. Petrópolis: Vozes, ABRASCO, 1991. v.1.
28. WEFFORT, F. Democracia política e desenvolvimento econômico. In: CARVALHO, F.L.; CAMARA, A.L. (Org.). *Democracia como Proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.
29. WILKEN, R. Implications of free trade for the Third World: Made in the USA. *Catholic Worker*, v.23, n.1, p. 1-6, jan. 1993.
30. WOLFE, A. Três caminhos para o desenvolvimento: mercado, estado e sociedade civil. In: CARVALHO, F.L.; CAMARA, A.L. (Org.). *Democracia como Proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

Victor Vincent Valla é professor da Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, e do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, e presidente do Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina, Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:
Rua Silveira Martins, 164 - Ap. 305, Catete
22.221-000 - Rio de Janeiro - RJ



19(2):35-46
jul./dez. 1994

PESQUISA-AÇÃO E HERMENÊUTICA:

interpretando a tradição em educação popular

Marisa C. Vorraber Costa

RESUMO - *Pesquisa-ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular.* O trabalho analisa as implicações da hermenêutica na educação popular numa tentativa de responder à seguinte questão: *como penetrar o universo da cultura dos grupos populares e trabalhar com eles, produzindo um saber a favor deles?* A discussão se desenvolve a partir da demarcação das acepções em que são tomados os conceitos centrais, tratando de: a) rever a trajetória da pesquisa-ação como metodologia de investigação; b) atualizar o sentido do termo *popular*; c) situar a hermenêutica no contexto da discussão contemporânea sobre a ciência e o conhecimento.

Palavras-chave: *pesquisa-ação, educação popular, hermenêutica e educação popular, pesquisa em educação popular, educação popular e conhecimento.*

ABSTRACT - *Action research and hermeneutics: interpreting tradition in popular education.* This study analyses the implications of hermeneutics in popular education, in an attempt to answer the following question: *how to penetrate the cultural universe of popular groups and work with them, producing knowledge in their favor?* The discussion develops based on the delineation of meanings of the central concepts, attempting to: a) review the trajectory of action research as an investigative methodology; b) update the meaning of the term *popular*; c) situate hermeneutics in the context of current discussion on science and knowledge.

Key-words: *action research, popular education, hermeneutics and popular education, research in popular education, popular education and knowledge.*

Este trabalho tem como objetivo discutir as implicações da hermenêutica na educação popular. Seu impulso inicial advém dos desafios contidos na seguinte questão: *como penetrar o universo da cultura dos grupos populares e trabalhar com eles, produzindo um saber a favor deles?* Como resposta, apresento uma perspectiva de pesquisa-ação embasada nos pressupostos da filosofia hermenêutica contemporânea.

A abordagem da problemática da pesquisa-ação em educação popular exige uma demarcação das acepções em que serão tomados os conceitos centrais envolvidos na discussão já que estes não são unívocos e carregam o patrimônio da cultura e da tradição dentro da qual se constituíram. Assim, brevemente, tratarei de rever a trajetória da *pesquisa-ação* como metodologia de investigação, e de atualizar o sentido do termo *popular*, para depois situar a *hermenêutica* no contexto da discussão contemporânea sobre a ciência e o conhecimento.

Pesquisa-ação

Desde a Enquete Operária de Marx¹, em 1880, uma parcela de cientistas sociais tem procurado, de múltiplas formas, propor métodos de investigação que superem a dimensão formalista instaurada pela ciência moderna. Essa tentativa expressa a emergência de uma concepção de ciência que tomou corpo no século XX, inscrevendo-se no conjunto das reações que visam à desdogmatização do conhecimento e ao descredenciamento dos cânones iluministas como absolutos na compreensão e explicação da contemporaneidade. Trata-se, hoje, de conceber a ciência enquanto *prática social do conhecimento* (Santos, 1987) e, assim, como uma tarefa de diálogo com o mundo e com os eventos da vida.

A pesquisa-ação surge no contexto dessa reação ao modelo que reduz a ciência a um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos por métodos rigorosos e supostamente neutros. Associada e às vezes tomada como equivalente a metodologias como a pesquisa participante, a pesquisa popular, a pesquisa militante e outras, a pesquisa-ação introduz dois elementos importantes no processo de investigação — a convivência e a participação (Brandão, 1983).

Nos países da América Latina, a pesquisa-ação foi amplamente utilizada, a partir da década de sessenta, especialmente vinculada aos anseios emancipatórios de grupos subalternos nos movimentos sociais. As idéias de Paulo Freire marcaram fortemente esta tendência, principalmente no que diz respeito aos estudos e trabalhos em educação popular. Os pesquisadores inspiraram-se na pedagogia centrada na prática propugnada por Freire, e, com base neste referencial, passaram a desenvolver um trabalho de pesquisa engajado em que a militância política na luta pela emancipação dos oprimidos se articulava a partir do diálogo com a problemática da classe trabalhadora.

No Brasil, a pesquisa-ação desenvolveu-se vinculada ao intenso movimento de

valorização da cultura popular que marcou o início da década de sessenta. Naquele momento a cultura popular era tomada como vetor para a participação do povo não só na produção da cultura como na definição de seus desígnios sociais. Paulo Freire convocava o povo a participar tanto da pesquisa como dos trabalhos de educação popular, evidenciando o caráter amplamente político de sua proposta². O desfecho desses acontecimentos é do conhecimento de todos e, por quase vinte anos, os trabalhos que vinham se desenvolvendo nessa linha foram rigorosamente censurados. Contudo em outros países eles prosseguiram e, no Brasil, começaram a renascer em fins da década de setenta.

Thiollent (1986) em *Metodologia da Pesquisa-ação*, talvez tenha sido quem melhor explicitou o significado e as características desta forma de investigação. O autor destaca que esse tipo de pesquisa não se desenvolve, necessariamente, apenas vinculado a objetivos populares, porém por se constituir em uma metodologia que se efetiva ao longo dos processos, com o agir associado à reflexão, ela tem se flexionado adequadamente a finalidades conscientizadoras e emancipatórias.

Em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Austrália, a pesquisa-ação em educação firmou-se como um movimento colaborativo entre professores e pesquisadores no desenvolvimento do currículo (Costa, 1991). Esta tendência se caracterizou pela preocupação maior com a qualidade do processo educativo do que com a especificação de resultados mensuráveis, estando aí implícita uma compreensão da educação como prática moral comprometida. Hoje, a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada em projetos especialmente voltados ao desenvolvimento de professores e outros profissionais como enfermeiras, policiais, assistentes sociais, etc. Orientada para estimular os profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática, contribuindo para a geração de conhecimento profissional, a pesquisa-ação tem se configurado como um verdadeiro movimento com vistas ao *empowerment* desses agentes na sociedade.

Na Inglaterra esse movimento vem se caracterizando, acentuadamente, por uma crítica ao conhecimento profissional que se baseia nos princípios da racionalidade técnica. Alguns autores apontam para a existência de uma proposta alternativa de prática profissional fundamentada em uma relação entre conhecimento e valores e que leva em conta a intencionalidade das ações — é o que chamam de reflexão-ação (Elliot, 1990). O que, porém, interessa no contexto deste estudo é identificar o embasamento teórico conceitual dessa concepção de pesquisa-ação. Sem dúvida, o impulso inicial vem de uma orientação crítica em relação ao conhecimento, em oposição a uma postura subsidiada pela teoria tradicional. As idéias de Habermas têm fundamentado muitos dos pesquisadores nessa área. Contudo uma vertente importante tem sido a que procura articular a teoria da compreensão de Gadamer na discussão sobre a relação entre teoria e prática no contexto mais amplo da teoria social³. As implicações da hermenêutica de Gadamer para a pesquisa-ação serão apresentadas mais adiante, neste trabalho.

Em nosso país, atualmente, parece que os projetos envolvendo pesquisa-ação

não são muito numerosos assim como arrefeceu a discussão acadêmica sobre o assunto. São poucos os estudos e pesquisas que se referem, explicitamente, à utilização da pesquisa-ação ou que apresentam análises reflexivas sobre as possibilidades e/ou limitações dessa proposta no âmbito de nossos projetos de investigação educacional. Certamente, uma das intencionalidades subjacentes ao presente texto é a de instigar a retomada da discussão dessa temática entre os pesquisadores. Lamentavelmente, são frequentes os comentários ressaltando o anacronismo dessa tendência como se ela tivesse esgotado todas as suas possibilidades entre nós.

Popular

O adjetivo *popular*, no nosso meio, possui uma forte conotação de classe. Quando se fala em *saber* ou em *cultura popular* as expressões são empregadas com referência ao conhecimento vulgar, a interpretações e sistemas de compreensão produzidos pelos grupos subalternos da sociedade, tendo em vista a explicação e compreensão de sua própria experiência. Por outro lado, quando usados sem adjetivação os termos *saber* e *cultura* trazem implícita uma associação às noções de *saber* e de *cultura* eruditos, dominantes (Garcia, 1992). De fato a fronteira entre o popular e o erudito nem sempre é nítida e apenas seus extremos expressam claramente a distinção. A cultura erudita é européia, letrada, com vocação universalista, carregando em si séculos de tradição e conhecimento acumulado. A popular, predominantemente de origem africana, é mais voltada para dentro de si mesma, expandindo-se e renovando-se pouco face ao poder e à ampla disseminação da cultura hegemônica.

Algumas análises têm destacado como o binômio cultura/poder aponta para a contradição que se cria no interior da cultura popular diante do pujante desenvolvimento da cultura de massa que é um derivativo da cultura hegemônica, com arabescos populares, e que perpassa todas as classes sociais.

Segundo Celso Furtado (apud Garcia, 1992) o processo cultural implica interpenetração de diferentes culturas e se transforma ao longo do tempo, porém a correlação de forças que supõe a supremacia de uma cultura sobre a outra se mantém inalterada.

Na tradição anglo-saxônica, *cultura popular* e *saber popular* são hoje termos relacionados claramente à cultura de massa ou seja, ao conjunto da produção simbólica compartilhada pelos membros de uma sociedade. No caso das sociedades pluriculturais do primeiro mundo, mesmo os grupos étnicos diferenciados que tentam resguardar sua identidade, cultivando e preservando seus caracteres culturais nativos, são perpassados por uma “onda mais forte” que é a cultura de massa — construção híbrida, mixagem de popular e erudito.

Willis (1990), por sua vez, na obra *Common Culture*, fala de uma cultura compartilhada comum, ou seja, uma cultura cuja produção simbólica acontece no

âmbito da experiência cotidiana, alimentada pela extraordinária criatividade simbólica mobilizada pelos jovens, de múltiplas formas, e que saturam de significado seus espaços comuns de vida e suas práticas sociais, como os estilos de roupas, a decoração de seus quartos, as criações musicais, as formas de relacionamento grupal, os rituais amorosos, etc. (p. 2). Willis chama a atenção para o potencial de criatividade simbólica que se localiza, hoje, na vida cotidiana ocupada por atividades livres, em oposição à aridez crescente do espaço ocupado pelo trabalho que é cada vez mais racionalizado, impessoal, automatizado e rotineiro. Segundo ele, o trabalho simbólico necessário à produção simbólica, envolve linguagem, corpo, drama e criatividade simbólica, componentes essenciais na construção de identidades individuais e coletivas e no desenvolvimento da sensibilidade cujo corolário seria a reafirmação do poder do indivíduo sobre o mundo para transformá-lo (p. 11-12).

A análise de Willis é importante na medida em que toma como referência os espaços de produção simbólica e vê o desenvolvimento da criatividade simbólica como necessário à produção cultural que se dá no campo da vida ordinária (comum) compartilhada e que, talvez, apontaria para uma superação da *distinção*. Não é objetivo deste estudo aprofundar esta questão, mas, certamente, a pesquisa de Willis indica caminhos frutíferos para a interpretação de elementos reveladores da ampliação da força dos grupos subalternos na produção dessa cultura de massa. Sem dúvida, uma questão que se impõe é: *como se articula a relação poder-classes sociais nas sociedades de cultura massificada?*

Minha intenção, ao introduzir essa breve discussão sobre o popular, é apresentar argumentos que me permitam partir do pressuposto de que este não é um termo inequívoco assim como as classes populares não são homogêneas e assim como não se pode falar de cultura popular pura. Existe um fenômeno contemporâneo chamado *cultura de massa* que matiza todas as culturas, todas as classes sociais, todos os grupos, etnias e gêneros. Isso não faz desaparecer o popular como distinto do erudito, mas amplia o escopo do popular, exigindo que ele seja tomado como diferenciado segundo vários critérios e não restrito à correlação dominante-dominado. Esta é, certamente, uma correlação importante no jogo de forças cultural, mas tanto dominantes como dominados se inscrevem na cultura de massa ou melhor, ela penetra os vários segmentos. Assim, o trabalho em educação popular que não leve em conta este novo elemento da equação corre o risco de ser completamente infrutífero. Não se trata aqui de afirmar que a identidade dos grupos populares se dilui na cultura de massa, ou de negar sua singularidade, mas se trata sim, de não dar ao conceito *cultura popular* uma essência.

O conceito de *popular* ou de *classe popular* e o conceito de *classe social* caracterizam-se pelo mesmo dinamismo. Thompson (1983), criticando a acepção estruturalista de classe social concebe-a como uma categoria histórica, que descreve pessoas em relação, ao longo do tempo, e as formas pelas quais elas se tornam conscientes de suas relações, se separam, se unem, entram em luta. Classe, para ele, é uma formação econômica mas também cultural que muda à medida que se trans-

formam os modos de produção e as relações produtivas bem como a experiência de homens e mulheres que vivem. Da mesma forma, poderia se tomar o conceito de *popular* como circunstanciado por contingências históricas e flexionando-se em relação com a dinâmica da vida de cada sociedade.

Quando se trata de lidar com a problemática da *educação popular*, são muitas e polêmicas as questões que se impõem. A mais central delas é a que interroga sobre a possibilidade de uma educação realmente popular uma vez que o que se verifica mais comumente é a imposição do saber dominante aos grupos populares. Para escapar à essa crítica instaurou-se uma dúvida sobre a possibilidade de se efetivar uma educação popular no interior da escola uma vez que ela é parte do aparato de Estado e, como tal, portavoz de sua ideologia. Como uma instituição legítima dentro da sociedade capitalista poderia estar à serviço da educação de grupos socialmente marginalizados e subalternos a não ser que fosse para inculcar-lhes sua ideologia e perpetuar a correlação de forças estabelecida? Apesar desta ser uma questão que revela uma interpretação um tanto quanto simplificada do problema, parece que foi em resposta à ela que a educação popular passou a ser vista como algo do domínio extra-escolar. Uma educação com vocação emancipatória, voltada para os interesses dos grupos dominados parece não ter nenhuma possibilidade dentro dos limites institucionais da escola. Assim, com base nesta asserção, o campo por excelência da educação popular deslocou-se para fora do sistemas escolares estabelecendo-se junto aos movimentos sociais.

O que afirmei no parágrafo anterior não significa que o questionamento sobre as condições de possibilidade de uma educação genuinamente popular tenha sido abandonado. Igualmente, não representa que a ênfase na educação popular fora da escola seja uma posição definitiva. Aliás, o próprio Paulo Freire, precursor dessa idéia ao inspirar o movimento de cultura popular no início da década de sessenta, parece, atualmente, contemplar a possibilidade de uma educação popular no interior da instituição escolar. A pergunta que se impõe, hoje, é *como penetrar no universo da cultura dos grupos populares e trabalhar com eles, produzindo e fortalecendo um saber deles, a favor deles?* Se isso irá ocorrer dentro ou fora dos limites da escola parece não ser tão decisivo uma vez que os mecanismos de reprodução material e simbólica que visam a perpetuação da desigualdade permeiam a sociedade como um todo e não apenas as atividades institucionalizadas⁴.

Trata-se, então, de conceber a educação popular como inserção num universo complexo de relações simbólicas em que está sempre presente um jogo de correlações de força. Educação popular é lidar com crenças, com utopias, com visões de mundo mistificadas e mistificadoras mas é, sobretudo, mexer com o poder. Para isso é preciso envolver-se com todos os componentes dos grupos populares — com os elementos restritos, de culturas singulares, e com os abertos que incorporam a cultura de massa.

Conhecimento, ciência e hermenêutica

Quando falamos em pesquisa nosso pensamento contempla imediatamente a idéia de ciência, de discurso racional e, portanto, de distanciamento do discurso do senso comum. Esta atitude está internalizada em nossa conduta na medida em que compartilhamos a tradição cultural moderna cuja expressão filosófica remonta ao século XVII quando, principalmente Locke e Descartes, realizam uma reflexão sobre ciência e método que prossegue se reafirmando até os nossos dias. Esse distanciamento da ciência em relação ao discurso do senso comum foi transformando-a em um objeto estranho e afastado do mundo da vida. É o que Gadamer (1984) chama de *distanciamento alienante* — pressuposição central da ciência moderna — que rompe com a *relação de pertença* — situação primordial de inserção e participação do homem na realidade histórica.

A reflexão crítica contemporânea sobre a ciência moderna clássica tem sido frutífera no sentido de questionar as limitações que esse distanciamento tem imposto ao conhecimento do mundo e da experiência humana. Na trilha das críticas tanto as Ciências Sociais como as Naturais têm incorporado condutas epistemológicas e formas de aproximação dos objetos investigados que revelam uma profunda diferenciação em relação à ciência normal que vinha sendo praticada.

Santos (1987) afirma que vivemos uma fase de transição paradigmática em que emerge o perfil teórico e sociológico da forma de conhecimento que estaria definindo o paradigma de uma ciência pós-moderna (p. 9). O autor toma como referência para sua reflexão a análise epistemológica de Bachelard que vê a ciência como uma construção contra o senso comum, absolutamente oposta à opinião, ao conhecimento vulgar, à experiência imediata. Esta ruptura com o senso comum é a primeira ruptura epistemológica necessária à constituição de um novo universo conceitual — o da ciência. Contudo, hoje, esta ruptura foi desenvolvida até seu limite paradigmático máximo. Na acepção kuhniana, enquanto o paradigma gere e resolve anomalias, sem entrar em crise, ele tem o poder de organizar todo o seu campo cognitivo interno e de desorganizar, desclassificar e desconhecer tudo o que está fora dele. Porém, quando ele entra em crise, os limites tornam-se contraditórios, transformando os muros demarcatórios em portas de vaivém. Duas condições podem gerar esta crise do paradigma: sua incapacidade de resolver as anomalias (pequenas crises internas) e a existência de condições sociais e teóricas que permitam recuperar tudo o que não pode ser pensado dentro do paradigma.

Assim, tudo aquilo que não se deixou pensar dentro das regras de um discurso paradigmático foi sobrevivendo em discursos marginais, vulgares, subculturais, gerando as condições para uma ruptura com a primeira ruptura. Essa segunda ruptura é o encontro da ciência com o senso comum. Santos (1987) fala então da dupla ruptura epistemológica: primeiro romper com o senso comum e depois romper com a ruptura com o senso comum. Essa segunda ruptura não é a volta ao senso comum mas a transformação do senso comum e da ciência. A dupla ruptura significa construir

a possibilidade do diálogo entre os discursos vulgares, sem eira nem beira, do senso comum e os discursos super elaborados, eruditos (p. 45-46); instaura-se, com ela, um âmbito onde o conhecimento se move nas relações entre ciência e senso comum.

Quais as implicações disso para a educação popular e a pesquisa-ação? Primeiro, parece que, no nascente paradigma pós-moderno de ciência, esta passa a habitar novamente o mundo dos homens, imperfeitos, incompletos, errantes. Assim, todo o conhecimento é concebido como uma prática social, as sociedades complexas são constituídas por várias formas de conhecimento adequadas a várias práticas sociais, o critério de verdade de cada forma de conhecimento está na adequação à prática à que se refere, a crítica de cada forma de conhecimento é sempre a crítica da prática social a qual ela se vincula apesar de que a prática que se conhece e o conhecimento que se pratica estão sujeitos a determinações parcialmente diferentes (Santos, 1987, p. 51-52). Dentro desta visão, o conhecimento dos grupos populares encontra um espaço para além dos limites do seu universo restrito de significados e poder. A pressuposição de que o conhecimento popular é desqualificado como conhecimento válido porque se situa ao nível do senso comum, dos pré-conceitos, carecendo de rigor, torna-se refutável, já que um ponto importante e bastante comum nas análises pós-modernas do pensamento científico é o resgate do significado do senso comum para o conhecimento.

Santos (1987) afirma que o conhecimento do senso comum é desvalorizado porque sua caracterização se dá desde o ponto de vista da ciência tradicional, em relação à qual é visto como negatividade. Superando-se o etnocentrismo científico parece que é possível aceitar um caráter mais positivo do senso comum. A caracterização de senso comum que ele apresenta torna clara esta idéia:

“O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.” (p. 44) .

Santos acentua que esta caracterização alternativa “procura salientar a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social.” (p. 44).

Parece-me que é esta perspectiva que interessa aos projetos de educação popular. Não se trata de um retorno ao senso comum, nem de limitação ao senso comum, mas sim de ultrapassar sua visão negativa e torná-lo um elemento constitutivo de um saber prático. Todo o trabalho em educação popular tem pressupostos emancipatórios, ou seja, o de instrumentalizar os indivíduos para participar em igualdade de condições (a igualdade mais possível, possível) nos jogos do seu mundo. Mesmo que os grupos populares estejam perpassados pela cultura de massa, sua participação na produção dessa cultura é menor do que a dos grupos dominantes e essa cultura não se apresenta, ela se impõe. Ao se impor ela é assimilada, mas também transformada, recriada de forma singular. A pesquisa-ação passa a ser relevante na educação popular à medida que trabalha com esses elementos de forma crítica, abrindo flancos para que o conhecimento prático do senso comum crive o senso pragmático subjacente à cultura de massa.

Qual a contribuição da hermenêutica nesse processo? Basicamente é preciso conceber a hermenêutica não como oposição à crítica da ideologia⁵ mas como condição para que essa ocorra. A crítica da ideologia e a hermenêutica estão no cerne das discussões metodológicas contemporâneas e há uma polêmica discussão entre Habermas e Gadamer, tentando esclarecer os pressupostos destas duas posições. Habermas critica a pretensão de universalidade da hermenêutica e seus supostos déficits de racionalidade. Gadamer defende sua hermenêutica afirmando que a própria teoria crítica está inserida em um horizonte de compreensão hermenêutico. Contudo o que importa nesse debate é que ambas as posições visam restaurar a importância da reflexão nas análises do nosso tempo; reflexão que a racionalidade instrumental da ciência moderna transformou em mera conformidade rígida com regras metódicas. Assim, quando estamos sugerindo que a hermenêutica traz contribuições importantes à educação popular isto não significa transformá-la numa prática desengajada, pelo contrário, Gadamer diz que todo o trabalho de compreensão hermenêutico implica um engajamento que se dá em ato. Basicamente, o método hermenêutico ou interpretativo é uma tentativa de salvar o homem da ciência já que o do positivismo apenas se preocupa em resguardar a ciência, despreocupando-se com o homem (Japiassú, 1988).

Toda a obra de Gadamer se articula em torno da crítica ao *distanciamento alienante* provocado pela ciência moderna e que estabelece o critério da objetividade na ciência moderna. Ele se opõe a essa concepção de objetividade e introduz uma noção de sentido objetivo que se estabelece como resultado do confronto entre sujeito e objeto. Para haver interpretação é necessário a bipolaridade entre os horizontes de sentido. A tensão entre esses dois horizontes é que permite revelar a estrutura subjacente em todo o processo de compreensão, aquilo que está imanente em qualquer relação de um intérprete com o que está sendo interpretado. Isso sig-

nifica que é preciso considerar em todo o processo de compreensão que o homem já está inserido em um horizonte superior ao seu próprio, ou seja, há um horizonte de tradição em que está inscrito tanto o intérprete quanto o que está sendo interpretado e que não está disponível imediatamente, que precisa ser buscado — é o processo de elaboração da consciência hermenêutica (Gadamer, 1983, p. 73). A situação hermenêutica inclui o sujeito conhecedor dentro do processo de conhecimento e transforma o processo de compreender em uma perigosa aventura em que não há garantias. A tarefa de compreensão é infinita (1983, p. 74-75).

Outra contribuição importante de Gadamer diz respeito à linguagem. Para ele, o diálogo é o meio por excelência para se estabelecer a compreensão, sendo, portanto, a linguagem, o contexto necessário para a produção de sentido — “*ser que pode ser compreendido é linguagem*” (1984, p.17). Toda a experiência humana é linguageira e a participação em uma tradição depende da possibilidade de interpretação dos signos, das obras, dos textos, etc., em que está inscrita a herança da trajetória cultural que se oferece à nossa decifração (Ricoeur, 1988, p.41). A hermenêutica é a teoria e a praxis da arte de fazer falar o estranho e o que se fez estranho (Gadamer, 1983, p.87). A superação da dicotomia positivista entre sujeito e objeto se dá, justamente, pela instauração do diálogo como o meio fundamental para a construção do sentido da experiência humana situada em um *círculo hermenêutico*⁶. Assim, uma verdadeira educação popular, se constrói no diálogo com os eventos, com os artefatos e com outras produções que demarcam sua trajetória e seu presente.

Para Gadamer, não captamos o significado de uma situação como se esta fosse uma qualidade objetiva que poderíamos detectar deixando de lado os valores e crenças que nos constituem e ao nosso cotidiano. Estes valores e crenças fazem parte de nossas pré-concepções e pré-juízos que “enquadram” nossa compreensão, fazendo com que o sentido do objeto se construa em relação ao ponto de vista de alguém que o capte como uma consciência situada historicamente. O significado não é uma propriedade existente desde um ponto de vista objetivo e nem uma projeção subjetiva, ele emerge na relação das coisas em si mesmas com as crenças e valores do intérprete situado na história. Isto significa que quando compreendemos já estamos interpretando.

Nessa linha hermenêutica não existe norma racional que seja suficiente para estabelecer um critério definitivo do que possa ser considerado uma compreensão universalmente válida. Culturas diferentes podem atribuir significados distintos a um mesmo objeto. Atribuir significado a um objeto, desde o ponto de vista de uma dada cultura significa sempre, também, ampliação do horizonte dessa cultura.

O que estamos discutindo não quer dizer que não possamos criticar uma interpretação considerando-a um mal-entendido, mas sim, que a base para a crítica não se sustenta por normas com validade universal, e sim, se assenta sobre critérios limitados, sobre um ponto de vista particular. O que contribui para não ocorrerem interpretações errôneas é o estabelecimento de uma autêntica conversação com o

objeto. É preciso deixar o objeto falar e é preciso deixar que os valores e crenças dialoguem com o objeto. Daí emergirá a compreensão e nunca o mal-entendido, porém essa nunca será uma tarefa concluída, mas uma tarefa infinita.

Certamente, a teoria da interpretação hermenêutica oferece uma valiosa contribuição ao trabalho em educação popular que se situe numa perspectiva em que os objetivos perseguidos estejam impregnados da convicção de que a cultura popular contém em si uma força emancipatória a ser mobilizada. A pesquisa-ação é a via que pode contribuir para articular esse processo hermenêutico de leitura compreensão e interpretação do popular no contexto de sua própria trajetória histórica. A instauração do diálogo com os componentes do senso comum popular inscreve a pesquisa-ação no âmbito da segunda ruptura epistemológica de que fala Santos, isto é, o da possibilidade e das virtualidades do diálogo entre os discursos vulgares e o discurso científico na edificação de um projeto de emancipação social e cultural.

Notas

1. A *Enquete Operária* parece ter sido o primeiro exemplo de um questionário de pesquisa cujo objetivo não era apenas coletar as informações mas, também, tornar os entrevistados conscientes das condições de opressão e exploração às quais estavam sendo submetidos em seu trabalho.
2. Ver a este respeito SILVA, Maria O. *Refletindo a Pesquisa Participante no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1986 e COSTA, Marisa C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
3. Um texto importante sobre esta discussão é o capítulo VI do livro de ELLIOTT, 1990.
4. Os teóricos da reprodução se ocuparam em identificar quais são e como funcionam estes mecanismos no seio das sociedades capitalistas de hoje.
5. A expressão *crítica da ideologia* é aqui utilizada para caracterizar a posição teórica inspirada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt que tem fundamentado as principais análises da ideologia neste século.
6. *Círculo hermenêutico* é a expressão utilizada para expressar o horizonte de tradição em que está localizada toda a experiência humana.

Referências Bibliográficas

1. BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa Participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
2. COSTA, Marisa C. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
3. ELLIOTT, John. *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1990.
4. GADAMER, Hans-Georg. *A Razão na Época da Ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
5. _____. *Verdad y Metodo - Fundamentos de Una Hermenêutica Filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1984.
6. GARCIA, Pedro B. *Algumas questões acerca do saber popular*. Rio de Janeiro, 1992. Trabalho apresentado e discutido na reunião de intercâmbio do Gt de Educação Popular da ANPED, em junho de 1992. Mimeo.
7. JAPIASSÚ, Hilton. Apresentação. In: RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Org. e Trad. de Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.
8. RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Org. e Trad. de Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
9. SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento, 1987.
10. THIOLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.
11. THOMPSON, E. P. The making of the english working class. In: O'DONNELL, Mike. *New Introductory Reader in Sociology*. UK: Nelson, 1983.
12. WILLIS, Paul. *Common Culture*, Milton Keynes: Open University, 1990.

Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu - MG, setembro de 1993.

Marisa C. Vorraber Costa é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201
90.046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR



19(2):47-66
jul./dez. 1994

O CAPRICO DAS DISCIPLINAS

Rosa Maria Bueno Fischer

RESUMO - *O capricho das disciplinas.* A referência teórica, neste estudo, é a concepção de poder em Foucault, de modo especial o conceito de disciplina. Esse referencial é tomado prática, através da descrição de um “sítio” bem específico, em que circulam saberes de um regime de verdade de nossa época: a revista mensal *Capricho*, destinada ao público feminino adolescente de classe média, e cujo objetivo principal é o permanente tratamento do corpo e da alma das meninas. Supondo que há hoje a emergência de um discurso sobre juventude e, particularmente, sobre a adolescência, sobretudo na grande mídia, interrogo as páginas da revista, procurando expor os discursos que nela circulam sobre os “cuidados consigo” ou as “tecnologias do eu”, sobre corpo e sexualidade, no sentido foucaultiano da produção de subjetividades e da necessidade de lutas contra esses processos de individualização, nascidos das exigências do poder.

Palavras-chave: *adolescência, mídia, poder, sexualidade, corpo, subjetividade, discurso*

ABSTRACT - *The capriciousness of disciplines.* The theoretical reference, in this paper, is the concept of power, specially the concept of discipline, as defined by Foucault. This set of reference becomes practical by the description of a very specific “site” when the knowledges of a regime of truth of our times circulate: this is *Capricho*, a Brazilian monthly magazine for teenage girls, whose main permanent goal is to discuss the treatment of their body and soul. Assuming that a discourse on adolescence and youth is now emerging in the big media I question the pages of this magazine, in an attempt to expose their discourses on “self-care” or “techniques of self”, on body and sexuality, in the foulcaultion sense of productions of subjetivities, and the need to struggle againsta these individualization processes, wich have their inception in the demands of power.

Key-words: *adolescence, media, power, sexuality, body, subjectivity, discourse*

Minha referência básica aqui é a concepção de poder em Foucault, de modo especial o conceito de disciplina (com as técnicas e discursos nela e por ela criados), privilegiando aí as “tecnologias do eu”; e, no momento mesmo em que me familiarizo com essa teoria e a apreendo, quero torná-la uma prática, local e regional, descrevendo um “sítio” bem específico de circulação e produção de saberes pertencentes a um regime de verdade de nossa época. No caso, trata-se de um estudo da revista mensal *Capricho*, destinada ao público feminino adolescente, em que a proposta de um tratamento permanente do corpo e da alma é o objeto básico dos textos e ilustrações¹. Que discursos aí circulam? A que regime de verdade pertence toda essa discursividade? Que herança traduz da história da sexualidade, tal como a descreve Foucault?

É na leitura da revista *Capricho* que, curiosamente, encontro o que há vinte anos pertencia (pelo menos de modo explícito) exclusivamente ao universo das chamadas camadas populares: o discurso do esoterismo, da astrologia, das “forças ocultas”. Esta agora convive pacificamente com verdadeiras aulas de anatomia, biologia, genética e antropologia. Seguramente, há na revista uma estética própria para tratar dessa temática, de modo que venha envolvida em um certo “estilo de vida”, no sentido usado por Bourdieu em *La Distinction*, ao caracterizar as classes dominantes, em oposição às classes populares.

É esse estilo que marca também os outros dois blocos temáticos centrais: o culto do corpo e da alma, com regras de agir que registram os detalhes mais íntimos da sexualidade feminina e masculina, e do amor entre os mais jovens; e, sobretudo, trazem a confissão pública dos medos, dos erros e das inseguranças, devolvida ao “réu” ou “paciente”, na voz e na sintaxe dos especialistas das “tecnologias do eu” — ora psicólogos, ginecologistas e doutores da medicina esportiva; ora deuses da mídia, modelos das passarelas, do “show business” e da televisão.

I. Poder de salvação

Ao fazer história a partir das inquietações do presente, Foucault descobre no moderno Estado ocidental uma forma especial de poder, paradoxalmente individualizadora e totalizante ao mesmo tempo. Sua hipótese é que nossa sociedade incorporou uma velha técnica de poder, nascida nas antigas instituições cristãs: o poder pastoral. Distinta do poder soberano, a nova técnica consiste em criar e incentivar uma série de procedimentos, ligados ao objetivo último: a salvação individual. Há que se ter uma preocupação constante com cada indivíduo em particular, durante

¹ A revista “*Capricho*” é uma publicação mensal da Abril, destinada ao público feminino adolescente. Escrita numa linguagem simples e moderna, tem em média 100 páginas, com seções sobre moda, comportamento, informações gerais, beleza, horóscopo, relacionamento amoroso, viagens, música, literatura, compras, histórias de sucesso, aconselhamento sobre sexo, doenças e amor.

toda a sua vida; há que se ter também o conhecimento de seus segredos mais íntimos e a habilidade de conduzir cada ovelha desse rebanho. Em suma, há que se produzir e reafirmar, permanentemente, uma verdade: a verdade do próprio indivíduo. Numa sociedade complexa, como se realiza essa mágica de falar ao indivíduo particularizado? Que procedimentos e que economia do poder permitem essa façanha?

Ora, se ligarmos a televisão ou abirmos as páginas dos jornais diários e das revistas, ou ainda se fizermos uma visita às livrarias, hoje, descobriremos a proliferação de textos falados ou escritos que, à semelhança daqueles materiais pesquisados e analisados por Foucault, como os trechos de Xenofonte ou Plutarco, por exemplo, falam basicamente da necessidade de se “ter cuidados consigo”. A mim interessa interrogar esse campo de produção, circulação e reelaboração de discursos, dirigidos explicitamente ao indivíduo, a todas as regras de comportamento e de conformação do corpo, em nome de uma subjetividade que lembra o objetivo final do poder pastoral: a salvação.

É principalmente em *Vigiar e Punir*, história da microfísica do poder punitivo, que encontramos dados fundamentais para o conhecimento daquilo que Foucault chamou a “alma” moderna: “o homem de que nos falamos e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo”. (1987, p. 31-32).

Passados dez anos de sua morte, Foucault é mais do que nunca lembrado, pela pertinência de suas interrogações e análises, e pelos sinais evidentes de que crescem e se aperfeiçoam — não só no interior de hospitais, escolas, presídios e fábricas, mas na edificação e funcionamento de “shopping centers”, sofisticadas empresas de comunicação e de serviços especializados de saúde — técnicas e procedimentos voltados para a *normalização* dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a divulgação dessas práticas avoluma-se, multiplicando um tipo de saber que funciona não como mera informação diletante, mas como uma pauta de comportamento e de controle da vida diária, de modo especial nas áreas de alimentação, higiene, esporte, vestimenta, saúde e doença, relacionamento amoroso e sexualidade.

Em nome da “salvação” das pessoas — estar melhor com a família, ter sucesso profissional, viver mais tempo, impedir a explosão demográfica, controlar epidemias e doenças infecciosas, dormir em segurança, tornar-se mais “bela”, enfim, “ser mais feliz” — reitera-se, à exaustão, um número interminável de informações, retiradas de pesquisas científicas, em geral oriundas do Primeiro Mundo, e que revelam problemas graves de saúde (as inevitáveis taxas altas de colesterol, por exemplo), a necessidade de praticar exercícios físicos (mas com cuidado e com aval médico, caso contrário poderá haver riscos para o coração) e de cuidar da alimentação. Contraditoriamente (ou não), essas mesmas fontes trazem, por exemplo, depoimentos fantásticos daqueles que não obedecem a nenhum desses ditames e

vivem mais de 90 anos. A coerência básica, portanto, não é a da informação *stricto sensu*, mas o discurso referido ao ininterrupto “cuidado de si”, a uma ocupação que, em nossa época, reveste-se de uma angústia permanente, suavizada pelas receitas de salvação.

Ao mesmo tempo, esses saberes do corpo e esse disciplinamento interno vêm acompanhados de regras para uma boa vida espiritual. É necessário, por exemplo, lembrar que precisamos cultivar manias saudáveis, liberar moderadamente nossa agressividade natural, ou então estarmos atentos às forças ocultas, aos sinais de outros mundos e de outras vidas, que nos recordam simultaneamente nossa condição de contingência e de desejo de superação da mortalidade física. As regras para a alma, como as do corpo, são respaldadas por grandes e espetaculares dados estatísticos. E, em geral, são assinadas pelo especialista: o depoimento científico e racional do médico, do físico ou do psicólogo, alternado pelo testemunho apaixonado, vivido, do grande astro da mídia.

A multiplicação das especialidades médicas e a difusão de inúmeras práticas terapêuticas parece atestar que esse tema tão antigo da cultura grega — o “cuidado de si”, adquiriu amplo espaço em nossa sociedade. E o que importaria, em termos de pesquisa, seria investigar o interior dessas instituições, desses locais de tratamento e descrever os discursos aí produzidos e em circulação. Mas pergunto: seria válido também buscar entender o “cuidado de si” nos produtos da indústria cultural — livros, revistas, programas de rádio e televisão? E, restringindo mais ainda, seria legítimo selecionar uma produção específica — a revista *Capricho*, por exemplo — e estudar seu texto, desse ponto de vista da normalização de sujeitos em nossa época?

Supondo que a resposta seja positiva, proponho-me aqui, como primeiro passo de uma investigação maior sobre mídia e adolescência, a analisar o texto da revista *Capricho* — suas reportagens, seus personagens, suas imagens, cores e falas — de modo a “rachar” palavras e coisas aí enunciadas, como nos diz Deleuze, não para fazer meros desvendamentos, mas para produzir um saber numa estratégia de luta específica, em torno do que Foucault chamou “a submissão das subjetividades”.

II. Capricho: esmero ou desejo impulsivo?

Cada sociedade tem seu regime de verdade. Há discursos acolhidos como verdadeiros, há técnicas e procedimentos mais valorizados, porque através deles se pode obter a verdade. Assim, talvez eu possa começar dizendo, sobre a revista *Capricho*, que seu texto se inscreve entre tantos outros textos de produção, transmissão, difusão e consumo de uma verdade (no sentido amplo do seu “regime”) que, numa sociedade como a nossa, concentra-se prioritariamente em torno e a partir do discurso científico e das instituições que o produzem. Tal entendimento do regime de verdade, portanto, ultrapassa o simplesmente ideológico ou superestrutural, para ser visto como condição de formação, desenvolvimento ou solidificação de um determinado tipo de estrutura econômica e social.

Dito isto, proponho-me a estabelecer um diálogo com Foucault: meu texto é o que leio na revista *Capricho* e as perguntas que faço a esse documento; meu texto também é o que Foucault me responde, de modo especial através de suas afirmações (e indagações) sobre sexualidade, cuidado de si, disciplinas e lutas contra o poder individualizante.

Começemos supondo que há, em nossos dias, a emergência de um discurso sobre a sexualidade do adolescente, cujos enunciados se produzem nas mais diferentes práticas sociais: nos consultórios médicos, nas universidades, nos hospitais, na clínicas psiquiátricas, nas escolas, nas famílias, nas instituições jurídicas, assistencialistas e políticas. Essas formações discursivas — *de, para e sobre* adolescentes — adquiriram nos últimos anos um *status* de objeto de investigação e de presença efetiva nos meios de comunicação, especialmente no que se refere ao mundo da moda e do consumo e à dramaturgia, na mídia eletrônica e nas revistas especializadas.

Obviamente, esse discurso é atravessado por outros discursos, como o da preservação do ambiente natural, da AIDS, das novas formas de relacionamento sexual e amoroso, do esoterismo e de práticas diversas de “elevação do espírito” e, finalmente, das terapias alternativas. Assim, a mudança que a revista *Capricho* sofreu, está associada a um conjunto de práticas não-discursivas e discursivas, como a presença da televisão e a criação das telenovelas e as mudanças nos rituais do namoro e do casamento. A revista que antes publicava fotonovelas importadas da Itália, destinada a um público amplo e predominantemente popular, torna-se agora uma sofisticada publicação, contendo reflexões, “dicas”, receitas, confidências e informações de “cultura geral” para adolescentes de classe média.

O nome *Capricho*, conforme registra o Dicionário do Aurélio, contém já a ambigüidade, ou a duplicidade dos discursos que circulam na revista: de um lado, a idéia de impulsividade, de desejo súbito e mesmo de fantasia e volubilidade; de outro, a idéia de aplicação, esmero, apuro. Em linhas gerais, todas as 110 ou 120 páginas da revista, em cada uma de suas doze edições anuais, contém esse duplo, essa referência permanente ao mundo da fantasia, dos desejos e dos amores; e, ao mesmo tempo, dentro dessas mesmas matérias, o signo da “realidade”: as *griffes*, os preços, os locais de compra e venda, junto com a informação científica, legitimada. Mas esse duplo tem um “sítio” onde se inscreve por completo: o paraíso dos corpos.

O sumário da *Capricho* mostra algumas seções básicas, contempladas em todas as edições. Na verdade, as separações em blocos são apenas formais, uma opção estética. Só para dar um exemplo ², a seção “Beleza” poderá ter uma matéria sobre homeopatia, sobre como a lua pode ajudar a ficar mais bonita ou sobre como a menina usar o rímel e o batom. Mas as “dicas” sobre como embelezar-se estão praticamente em todas as páginas, na coluna “Certo e Errado”, nas cartas das leitoras

² Os exemplos citados a seguir retiramos, em sua maior parte, da “*Capricho*” de agosto/92, fazendo porém algumas referências aos textos de duas outras edições, as de março e maio/92.

("Help"), em "Idéias" — onde as adolescentes encontrarão preciosas informações sobre o tamanho certo de uma camisa em relação às bermudas, as roupas certas para as "gordinhas", as únicas cores de sombra que se pode passar nos olhos e assim por diante. Então, não faz sentido analisar em detalhes as "partes" da revista. Importa, sim, mostrar como se entrelaçam discursos destinados a produzir *corpos dóceis*, submissos e exercitados. Corpos úteis a um tipo de subjetividade sujeitada.

Estamos falando de uma sociedade das "disciplinas", cujo nascimento Foucault descobriu ao fazer a história das prisões. Para ele, as disciplinas são justamente "esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade". (1987, p. 126). Herdeiros dessa sociedade, assistimos hoje a novos tipos de assujeitamentos, nem sempre localizados em arquiteturas visíveis, mas cada vez mais eficazes, talvez justamente por dispensarem qualquer explicitação de violência ou imposição. E o corpo, com certeza, é o lugar por excelência da terna dominação.

Na revista, há um direcionamento claro das matérias para esse objeto-deus, o corpo. As regras e exercícios sugeridos nas matérias apontam para um disciplinamento dos corpos jovens. Não haveria aí também uma inversão da energia (como no caso das prisões), de modo que esse corpo, cada vez mais apto, se torne cada vez mais capaz de se dispor a um aprisionamento, não percebido como tal?

O corpo na revista *Capricho* é o personagem principal, talvez o único personagem. Ele está nos modelos da capa, nos rostos de outros astros e modelos que ocupam em *close* páginas inteiras (com os títulos "Colírio", "Eu Ainda Vou Dar Trabalho"), nas fotos de reportagens sobre jovens e artistas que fazem sucesso ("Um Peixe Chamado Gustavo"), nas dezenas de páginas sobre moda, em que a roupa é menos mostrada que os corpos, e nas reportagens específicas sobre beleza, onde há um verdadeiro esquadrinhamento do corpo, "cuidado" em suas partes específicas — a boca, o olho, a testa, o cabelo, a sarda, o nariz:

"Gel

Cuidar da sobrancelha é um detalhe que faz diferença. Mas não é só pentear (com um pente ou uma escova de dentes mesmo). Uma boa idéia é passar rímel incolor, ele faz os pelinhos ficarem no lugar. Existem géis só para a sobrancelha. Quem tem falha é só seguir um truque: pintar a falha com um lápis ou sombra da cor da sua sobrancelha." (ago. 1992, p. 3).

"A vida é cheia de espinhas quando se tem 15 anos.

Adolescência é uma idade de contrastes: se a cabeça sempre tem lugar para mais uma idéia, no rosto não cabe nem mais uma espinha. Por isso, o Boticário criou Green Boys, um gel natural que deixa sua pele macia, bem cuidada. Ele foi feito para você que, além de espinhas, tem vergonha na cara." (p. 11).

Associada permanentemente ao cuidado com o corpo e com a aparência que esse corpo pode ter, está a idéia “do certo e do errado” (ou a separação entre o que seria “falso” e “verdadeiro”). Se os procedimentos de subjetivação atingem um corpo, que tem e pode dar desejo e prazer, atingem igualmente o saber ou a verdade, aquilo que é ou passa a ser verdadeiro “para nós”. Não se trata de coisas separadas: produz-se uma verdade sobre o corpo. Mas quem dita o certo? De onde vêm essas verdades?

Aparentemente, as fotos de uma coluna como “Certo e Errado” afirmam: são as próprias meninas, com seus corpos e suas roupas, que fornecem o material de verdade. São fotos-flagrantes, em que os rostos não são mostrados, porque importa apenas indicar as maneiras certas ou erradas de vestir os corpos. O julgamento tem uma voz sem dono: a editoria de moda da revista? Ou quem? O que ela julga são, basicamente, as proporções e, portanto, as desproporções. Há uma verdade sobre corpos altos, magros, gordos, sobre excessos, mistura de cores, jogos com o novo e o velho. Há uma definição de estilo de vida, alguma coisa de “classe”, de “berço”, de “nobreza”, que pode estar nas coisas mais simples. O gosto “bárbaro” é o “errado” (Bourdieu, 1979), como se vê nestes exemplos:

“Errado

Essa camiseta é tão comprida que escondeu a bermuda ciclista (que, acreditem ou não, está por baixo). Um problema de proporções.

Certo

Gente alta pode e deve usar saia comprida, como a dela. Como a saia tem estampa floral, ela acertou ao escolher uma blusa lisa e simples.” (Capricho, ago., 1992, p. 14-15).

O corpo que precisa ser trabalhado, exercitado, para ser belo, é assim o lugar do julgamento, do exame. “Você sabe muito bem onde está o seu corpo nesse instante. Agora prepare-se para descobrir se a sua cabeça está com ele ou em outro lugar”. Assim começa o “Teste”, do mês de agosto. Em todas as edições, a leitora fará um teste para se conhecer melhor: “Você é corajosa?”, “Vocês se conhecem bem?”, “Em que tempo você vive?”. Sofisticado, este último apresenta dez perguntas para cada momento: o presente (“Você prefere o verão quando é verão e o inverno quando é inverno?”); o passado (“Você gosta de estudar História?”) e o futuro (“Costuma olhar o final dos livros que está lendo?”). E, conforme as respostas (*sim* ou *não*), compõe-se um gráfico (no caso, haverá seis classificações) e a adolescente poderá receber esta orientação:

“Procure limpar a sua cabeça e concentrar-se no que você está fazendo a cada minuto, a partir de já./ Conti-

nue fazendo planos mas não deixe que eles atrapalhem o seu presente./ O complicado é optar por ser feliz já./ Sem o presente os outros tempos não existem./ Fora do aqui e agora, é tudo imaginação da sua cabeça. Não há realidade.” (p. 108-109).

Classificadas, as adolescentes também aprendem, ao ler o que foi escrito justamente “para elas”, que na verdade é preciso viver o presente. Aliás, faz parte das disciplinas controlar não só os espaços mas, sobretudo, os tempos. Relógios, agendas, horários rígidos conformam corpos úteis, que se reconhecem nessas medidas, nessa fragmentação da vida diária. Isso está inscrito na episteme de nossa época. Se não estamos aprisionados em celas, fechamos-nos em apartamentos ou então, adolescentes, capitalizamos nosso tempo encarcerados em “shopping centers” circulares, excessivamente iluminados, onde cada um é visto, onde cada um é vigiado, para muito mais além de apenas ser impedido de roubar o objeto, oferecido sedutoramente nas vitrines.

Na *Capricho*, o tempo é uma constante, seja para reforçar a identificação (o comercial do gel para espinhas, com a definição do que é “adolescência”), seja para marcar uma “verdade” sobre o tempo, que está invariavelmente ligada ao sucesso. Os meninos que dão depoimentos sobre o comportamento das meninas, têm em geral 12, 15 ou 17 anos, mas a participação de homens mais velhos, desde que sejam astros conhecidos, é o que realmente avaliza um saber sobre a mulher. A reportagem com os atores da série de televisão, “Barrados no Baile”, têm 23 e 26 anos, mas fazem o papel de adolescentes. *Capricho* estampa a foto dos dois, e chama: “Os ídolos de ‘Barrados no Baile’ escondem a barba com maquiagem. Se você não discrimina meninos mais velhos, dê uma olhada nessa matéria”. (p. 21).

As referências a pessoas mais velhas misturam discursos diferentes sobre o tempo: simultaneamente, dá-se a regra de viver o presente e se apresenta a pessoa mais velha como modelo. A banda “Barão Vermelho” (cujos componentes têm em média 30 anos) diz que faz um rock meio latino, “parecido com o do guitarrista Santana”, mais velho ainda. Mas isso não importa, porque “a inquietude independe de idade”. (p. 24). Dois comerciais de relógios (“A Suíça é um país sério. Lá brincadeira tem hora”) e um da escova Johnson’s Timer (que marca o tempo nas cerdas, sinalizando a hora de trocar a escova) traduzem essa ocupação com o tempo, a qual vai aparecer concretamente na transformação do corpo, tema da seção denominada “Antes e Depois”. Nela, duas fotos principais mostram o rosto feio de antes e o rosto belo, após uma seqüência de operações, registradas em texto e foto, passo a passo. A chamada para a matéria é:

“Que cabelo é esse?”

Deixar um cabelo tingido crescer não significa ter que ficar com ele bicolor. Para tudo há uma solução.” (p.94).

O cotidiano das grandes cidades (como as prisões de *Vigiar e Punir*) já não é feito de acontecimentos solenes, mas de repetitividades, de evoluções contínuas, de exercícios “passo a passo”. As atividades são seriadas, o exercício torna-se elemento de uma tecnologia do corpo e da duração, sem um objetivo final pela frente (como ganhar o reino dos céus, por exemplo, para os protestantes) mas algo que tende para uma sujeição que parece nunca completar-se. (Foucault, 1987, p. 146).

III. Meninos e meninas ou eros e psiquê

O corpo da menina, que se transforma e se cuida, para ser eternamente jovem e belo, tem um objetivo: mostrar-se ao menino. O “cuidado de si”, além de buscar algo além, para si mesmo, no futuro que agora se prepara, volta-se insistentemente para esse outro, esse diferente: o sexo masculino. Nesse sentido, a edição de agosto/92 da *Capricho* é exemplar. Apresenta uma matéria de “cultura geral”, sobre o mito de Eros e Psiquê. O texto introduz as adolescentes na mitologia grega, com a consultoria do professor Junito de Souza Brandão, pesquisador e estudioso dos mitos clássicos: “Esse é o mito da moça mais bonita do mundo, que se meteu num romance complicado com o deus do amor”. Seguem alguns trechos:

“Eros e Psiquê

- *A solidão terminou à noite quando, na escuridão, o marido chegou. E a presença dele era tão deliciosa que Psiquê, embora não o visse, tinha certeza de que não se tratava de nenhum monstro horroroso.*
- *(Eros) sentiu-se traído, virou as costas e foi embora. Disse: “Não há amor onde não há confiança”.*
- *Psiquê ficou desesperada e resolveu empregar todas as suas forças para recuperar o amor de Eros.*
- *Zeus então reuniu a assembléia dos deuses (que incluía Afrodite) e anunciou que Eros e Psiquê iriam se casar no Olimpo e ela se tornaria uma deusa. Afrodite aceitou porque, percebendo que a nora iria viver no céu, ocupada com o marido e os filhos, os homens voltariam a cultuá-la. Eros e Psiquê tiveram uma filha chamada Volúpia e, é claro, viveram felizes para sempre.” (p. 54-55).*

Capricho explica o que quer dizer mito, diz por que contou justamente essa história e afirma:

“Esse mito tem muito a ver com você. Quer uma prova? Você viveu com Psiquê cada uma das suas emoções até chegar ao fim da história e tirar os olhos da página

com um suspiro de “eu queria ser ela”. Então, temos boas notícias: você é Psiquê. / A sua trajetória de conquistar o mundo de fora e conhecer o seu mundo de dentro foi, está sendo e será igualzinha à dela.” (p. 56).

A narrativa mitológica, na linguagem moderna e naturalizada dos textos de uma revista como a *Capricho*, aparece como verniz de erudição para as meninas, mas significa ao mesmo tempo a reafirmação da dominação masculina, também naturalizada, que se encontra sob outras formas, igualmente eficazes, nas outras dezenas de páginas da revista. Sexo, amor e beleza não teriam, no senso comum, nada a ver com relações de poder, na medida em que aparecem como discursos de valorização da mulher, do seu cuidado consigo, com sua vida íntima e com sua informação. Mas acontece que essas práticas incluem um tipo especial de sujeição, aquela que se dá nessa submissão ao outro (o homem, o médico, o psicólogo, por exemplo) do qual dependemos porque é a ele que nos confessamos; ele nos ajuda porque nos controla, e nós lhe somos gratos, podemos até pagar-lhe por isso. Dá-se também nos procedimentos específicos que atingem nossa vida cotidiana e nossa interioridade. Dá-se, finalmente, pelo apego à própria identidade, ao conhecimento excessivo de si mesmo. (Deleuze, 1991, p. 110).

Ressalte-se aqui um dado importante que a leitura da *Capricho* nos oferece. Nela, as meninas — seu público-alvo — aparecem diretamente através das cartas, que dirigem a dois grupos de “respondentes”: os especialistas (em geral médicos) e os meninos. Sua fala é devolvida na voz desses que, de certa forma, revelam um discurso que as constitui. Somos efeitos de discursos, diz Foucault. E não existem discursos fora de relações de poder, de lutas por imposição de sentidos. Ora, a revista expressa brilhantemente essa luta: ao mesmo tempo que estão presentes algumas manifestações importantes da luta das mulheres, contra a dominação masculina (o conhecimento do próprio corpo, a informação sobre métodos anticoncepcionais, o desvendamento das possíveis fragilidades do homem), percebe-se a insistência em reforçar valores quase arcaicos, envoltos numa cientificidade e num liberalismo que se traem a cada momento.

A reportagem “Eros e Psiquê” exemplifica muito bem essa ambigüidade do velho e do novo como modelo para o comportamento das pessoas. De um lado, a oferta de instrumentos (informação) para o “cuidado consigo”, para o auto-conhecimento; de outro, a leitura receptiva da narrativa clássica, numa linguagem que naturaliza e atualiza o próprio mito, reapropriado para a afirmação de um tipo particular de sujeição, diretamente relacionado com a constituição de sujeitos definidos por um determinado papel sexual.

Pode parecer paradoxal, mas para Foucault o problema das sociedades modernas não é elas terem condenado o sexo à obscuridade, e sim terem dedicado todos os esforços para falar sem cessar dele, valorizando-o como “o” segredo. Haveria então um erotismo discursivo, e o sexo se faz um perigo tal que é necessário falar exaustivamente dele. A tradição cristã da confissão transfere-se para a sala misteriosa

e escura dos consultórios de psicanálise. Transfere-se também para os estúdios de televisão, para as páginas coloridas das revistas, sobretudo as chamadas revistas femininas. Cada vez mais, deixa-se de proibir; pelo contrário, incita-se a que se fale, a que se diga tudo.

Os grandes astros, habilmente, selecionam trechos de sua intimidade e cumprem a grande lei de falar. Mas a proliferação de discursos e de confissões é tal que parece impossível frear todas essas falas, mesmo entre aqueles privilegiados do meio artístico. Para eles, torna-se imperioso expor-se, mesmo porque isso também vende — imagem, discos, roupas e tudo o mais. A cantora Madonna talvez seja o exemplo mais vivo: faz filmes, dá entrevistas e expõe corpo e intimidades da vida sexual, sem medo de ninguém. Na *Capricho*, Madonna está na matéria “Se Eu Fosse”, onde alguns mitos do século XX (Pelé, Caetano Veloso, Coco Chanel e James Dean) aparecem através de modelos que adotam seu modo de vestir. Sobre Madonna, *Capricho* registra, para que através da descrição do mito as leitoras descubram de quem se trata:

“Uma cantora

Mesmo repudiada pelo papa ela não perde a pose. Ousada, muda de estilo como quem troca de roupa. Lota os estádios, vende milhões de discos e coloca o mundo no seu ritmo. Sempre faz questão de tornar sua vida íntima pública. Seu filme é a maior prova disso. Não sobrou nada para ninguém contar.” (p. 73).

Os entrevistados especiais da *Capricho* são instados igualmente a contar tudo: principalmente sobre como foi a sua “primeira vez”, com quem, o que sentiram, o que fazem hoje da sua sexualidade. Rodrigo Penna, “o jovem ator que vem crescendo na nossa frente, nas telas e no palco”, conta que um amigo seu morreu de AIDS, que “tenta se acostumar com a idéia de usar camisinha”, que perdeu a virgindade com 14 anos e que sua primeira relação foi com uma garota mais velha:

“Não foi com uma prostituta, mas também não foi com uma namorada./ Ela é superlegal. O pai dela é trilhar-dário. Foi na casa dela, um superapartamento. Foi lindo. Tudo certo.” (p.40).

Será que os meninos trocam segredos entre eles? Na seção “Menina Não Entra”, a proposta é que as meninas se imaginem “uma mosquinha” para saber o que será que os meninos conversam entre si. Noutra, eles voltam a falar, respondendo se realmente acreditam em amizade entre menino e menina. O texto diz que eles:

“Falam de som, de esporte, carro, viagem e, é claro, sexo também, e bastante./ Eles detestam expor suas dúvidas, problemas, medos e sentimentos./ Essas são con-

versas sobre o lado forte de cada um. É um jeito de se afirmar, mesmo que seja preciso mentir um pouco. E se alguém se mostra sensível demais, na maioria das vezes, a turma cai em cima. Se você fosse menino, provavelmente teria medo também de passar por isso.” (p. 52).

A revista expõe meninos que têm medos e segredos mas, principalmente, mostra-os como referência para as meninas. Desse modo, o auto-conhecimento se faz aqui pela palavra do outro, onde se produz e se expressa um saber-poder, um saber-poder da sexualidade. Como já foi dito, na *Capricho* as leitoras escrevem, confessam-se, perguntam, expõem dúvidas e intimidades, obtendo dos “peritos” — os meninos e os especialistas do corpo e da alma — o retorno da sua própria fala, transformada, reescrita, reconhecida, nomeada outra vez, plena de sentido. Na luta discursiva da sexualidade, constituem-se sujeitos femininos, dá-se sentido ao “ser mulher”, impõe-se uma verdade que encontra, nesta sociedade, uma possibilidade real de significação.

Encabeçada pela frase sugestiva de Pasteur — “A sorte favorece a mente bem preparada” —, a página “Pergunte aos Meninos” contém cartas de meninas que desejam saber, principalmente, como resolver as inseguranças do afeto (“Como decidir com qual deles ficarei, se amo os três?”) e sobre os limites e cruzamentos entre amor, sexo e moral (“Posso dar o primeiro passo ou vou dar uma de muito fácil?”). As respostas reiteram uma verdade sobre os relacionamentos, revestida da autoridade “deles”:

“A Vingança

(Menina) — Beije um menino uma vez e depois não quis mais. Só que, por causa disso, ele espalhou para os outros meninos que eu beijo mal. O que eu faço para provar o contrário?

(Menino) — Esse menino ficou com raiva de você e saiu espalhando isso. Um beijo depende muito da situação, ele só vai ser gostoso se os dois estiverem a fim. Mas se sair por aí beijando todo mundo para provar que sabe beijar vai ficar mal falada. Por isso, escolha um amigo dele por quem você se interesse e dê um beijo bem caprichado.” (p. 112).

IV. Estamos doentes de eros...

A frase de Antonioni, lembrada por Deleuze, é bem ilustrativa dos nossos tempos. A patologização da mulher, o sexo feminino permanentemente enfermo, necessitado de cuidados especiais e de avaliação científica e masculina parece ter-se enraizado nas ações mínimas da vida das pessoas. Na verdade, os processos de subjetivação se caracterizam por virem acompanhados de “escrituras”, memórias,

inscrição de enunciados — no caso, sobre moralidade e sexualidade — que, em si, não estariam referidos exatamente a “coisas”, não teriam um objetivo claro e nem exprimiriam um sujeito. Eles remeteriam, sim, a uma linguagem, que lhes confere um sujeito e um objeto próprios.

Assim, a propósito de uma enfermidade naturalizada da mulher, que se expressa nas práticas e discursos, tal como lemos nos textos da revista *Capricho*, podemos dizer que essa naturalização é, já, um modo de inscrever esse “acontecimento” nos corpos, como algo não-visível e ao mesmo tempo totalmente exposto. Esse é também um jogo de poder, uma vez que, enferma, a mulher tem determinada “utilidade” — ela dociliza seu corpo, consentindo que homens da sua idade e médicos mais velhos falem por ela, através dela mesma.

Hoje, reinam os peritos, porque, justamente, o poder tem necessidade de tornar-se mais competente. O hospital não é só o lugar da cura, nem a escola o lugar de ensinar e aprender, como as grandes redes de rádio, televisão, jornais e revistas não têm como único objetivo informar ou divertir. Há uma implicação permanente entre poder e saber: nesses lugares todos, atende-se aos objetivos visíveis a que esses “espaços” devem sua existência. Mas haveria um entrelaçamento de práticas, de tal forma que, por exemplo, os meios de divulgação, diariamente, participariam dessa produção de sentido, fazendo falarem os especialistas, os peritos, a voz competente das principais fontes de imposição de significados.

O poder e o saber aí produzidos, no caso das práticas e dos discursos médicos, têm uma característica básica: o fato de dizerem respeito ao controle dos indivíduos, à sua vida privada, a seus gestos e ações mais radicalmente seus, e que se vêem assim “entregues” a um outro que passa a saber de todos os segredos e a devolver-lhe um discurso no qual esses mesmos indivíduos podem reconhecer-se. Nesse sentido, a coluna “Sexo” da revista, é exemplar.

As leitoras adolescentes querem saber, por exemplo, sobre a possibilidade de os meninos não conseguirem a ereção na “primeira vez”, se “o beijo na orelha e no pescoço tem algum significado especial”, se fazer musculação causa a impotência ou, simplesmente, querem que o médico lhes diga, afinal, “o que é o orgasmo”. Na seção “Sexo”, os gestos de demonstração de afeto e a própria relação sexual se apresentam como ações a serem esquadrihadas, explicitadas em seus detalhes não só anatômicos como emocionais. Assim, esse é o espaço para devolver à adolescente sua angústia curiosa num discurso em que corpo e sexo são de certa forma patologizados, medicalizados, cientificizados:

“Pêlo nos Seios

(Leitora) — Em volta da aréola do meu seio tem alguns pêlos. Eu quero saber como acabar com eles.

(Médico) — Para acabar de vez com os pêlos nos seios, você vai precisar da orientação de um médico. Isso pode estar ligado, por exemplo, a algum problema hormonal. Nesse caso, tratando o problema os pêlos acabam

enfraquecendo. Mas a causa também pode ser genética, e aí o único jeito é descolorir, usar pinça ou produtos depilatórios (de preferência, os que são indicados para o rosto). Existe também a possibilidade de se fazer uma depilação definitiva, executada por dermatologistas ou cosmetólogos.

A Primeira Vez de Vocês

(Leitora) — Meu namorado vivia insistindo para a gente transar. Quando eu topei, na hora “H” ele não conseguiu. Eu queria saber se a culpa é minha ou dele.

(Médico) — A culpa não é de ninguém. O fato dele não ter conseguido manter a ereção significa que provavelmente a ansiedade dele ou a sua acabaram por bloquear o excitação dele. É superimportante que vocês não fiquem se cobrando ou se culpando. Enfrentar dificuldades no início de um relacionamento sexual é mais comum do que vocês imaginam. Da próxima vez, se vocês estiverem menos nervosos, há mais chance de dar certo. Por enquanto, nada de pressa e preocupações inúteis.” (ago. 1992, p. 11).

“Está Chegando!

(Leitora) — Como posso perceber que a minha menstruação está chegando?

(Médico) — O corpo da gente sempre dá uns sinais de que a menstruação está chegando: os seios ficam mais sensíveis, o humor se modifica, aumenta a secreção vaginal, às vezes vem uma cólica bem fraquinha. Mas, como não acontece tudo igualzinho com todo mundo, você precisa começar a se observar. Quando a gente conhece bem o próprio corpo, dá para sentir direitinho quando vai ficar menstruada. Isso ajuda você a perceber logo também quando alguma coisa não anda bem e dar informações ao seu ginecologista.

Orgasmo

(Leitora) — O que é orgasmo?

(Médico) — O orgasmo é o momento de maior prazer numa relação sexual, seguido por um relaxamento do corpo. Fisicamente, há um aumento do ritmo cardíaco e da pressão sanguínea, além de uma leve diminuição da consciência. Embora o corpo todo esteja envolvido, nos homens o foco do orgasmo está no pênis, na próstata e nas vesículas seminais. Em geral, o orgasmo masculino é relacionado à ejaculação, embora essa ligação não seja obrigatória, ao contrário do que se diz por aí. Nas

mulheres, o orgasmo é identificado por algumas contrações rítmicas da vagina e de alguns músculos da área genital.” (maio, 1992, p. 31).

Nos nossos tempos, multiplicam-se as instituições e os projetos, na área governamental da saúde, voltados para os cuidados com as adolescentes que, muito cedo, têm relações sexuais e engravidam. A revista *Capricho*, cujo público se encontra nas camadas médias e altas da população, faz circular esse mesmo discurso, misturado a tantos outros, atuando num campo em que se mostra com clareza a eficácia produtiva do poder: na “arte da existência”, na capacidade de gerir a vida (no caso, a vida sexual das meninas, em seus mínimos detalhes), aumentando ao máximo suas potencialidades (pela informação) e, igualmente, diminuindo sua capacidade de revolta, resistência e luta, pelo excessivo voltar-se para si mesmo. (Machado, 1988, p. 193).

V. Um “estilo” de conhecer-se

O que a genealogia foucaultiana nos ensina, como bem avaliou Nancy Fraser, é que o poder toca as pessoas através das práticas sociais, muito mais do que através de suas crenças. Então, o trabalho intelectual do pesquisador não será avaliar sistemas de conhecimento e percepção do mundo — mas sim compreender amplamente as estratégias do poder nas micro-práticas, buscando saber como nelas se *realizam* os processos, procedimentos e instrumentos, através dos quais são produzidas as “políticas do regime discursivo”, com suas verdades, conhecimentos e crenças. (Fraser, 1989).

Assim, interessa-me, na análise da revista *Capricho*, compreender o alcance da difusão/produção/consumo de um certo “regime de verdade”, cujo foco de atenção é um grupo social emergente, como receptor/produtor de um discurso “necessário” à sociedade. Os adolescentes, por sua “natural” curiosidade e inquietação, seriam o “local” propício para a fertilização e a disseminação de um conjunto de crenças que se inscrevem concretamente, corporeamente, nas menores práticas diárias.

Basicamente, estas seriam práticas relacionadas com o “cuidado de si” ou a “vivência consigo” que, como sugere Foucault, constituiriam a dimensão mais fortemente difundida em nossa época, da *individualização*, assim definida em *História da Sexualidade - III: o cuidado de si*: “a intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação”. (1985, p. 48).

Já tratamos aqui de alguns procedimentos e técnicas aconselhados às adolescentes, na revista *Capricho*, para essa transformação pelo auto-conhecimento: a confissão dos segredos, a entrega da intimidade à escuta de “confessores” do sexo

oposto e a especialistas, a ocupação com cada “pedaço” do corpo e da alma e, principalmente, a preocupação constante com o sexo e todos os detalhes do relacionamento amoroso (há, inclusive uma seção especial para falar disso: “Namoro, rolo e afins”).

Caberia, ainda (e finalmente), registrar que a máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo”, segundo a *Capricho*, adquire legitimidade também por estar revestida de uma certa “distinção”, no sentido específico com que Bourdieu usa essa palavra. Opondo-se a um gosto “popular” — e mesmo que seja um produto da indústria cultural, portanto, massivo — *Capricho* insiste na aproximação com uma “estética pura”, com um gosto refinado, pelo qual haveria um distanciamento das “coisas comuns”, utilitárias, para valorizar o formal, inclusive uma espécie de arte pela arte, digamos, “pós-moderna”. É por isso que as inúmeras páginas de moda e consumo, que ocupam um quinto da revista, mostram menos as peças de vestuário em si do que “um estilo de vida”. Assim é que as leitoras poderão ser convidadas a adquirir um “despertador cheiroso”, em vez de barulhento; a escolherem brincos, apresentados em montagem fotográfica, sobre rostos masculinos sedutores; a desejar um pijama “do Mickey” de uma violoncelista de 12 anos, trazido de Boston, como presente da mãe; ou ainda a transformar a minissaia “jeans” (para deixar de ser uniforme), pendurando na bacia uma dúzia de pequenas mamadeiras, cheias de comida... (ago. 1992, p. 35, 96, 97 e 69, respectivamente).

As peças e objetos anunciados são caros e têm *griffe*, assim como as máximas e “pensamentos” que conferem às matérias, entrevistas e reportagens um caráter de erudição ou, pelo menos, de um verniz cultural, do qual a mulher moderna não pode abrir mão. Então, junto com anúncios que jamais esquecem o necessário romantismo (“A imaginação é cor-de-rosa”, por isso deve-se usar o novo depilador da Gillette, todo cor-de-rosa, porque “o desejo e a fantasia não têm limites”); ou os que lembram mais uma vez que a arma das mulheres é mesmo a beleza (“Está aberta a temporada de caça aos gatos. Use esta munição. Batom Cotygirl”), a menina aprende que:

- “Quando nada é certo tudo é possível”. (Margaret Drabble)
- “A arte não reproduz o que vemos”. Ela nos faz ver. (Paul Klee)
- “As ilusões sustentam a alma como as asas a um pássaro”. (Victor Hugo)
- “Eu só sei que nada sei”. (Sócrates) (p. 26, 28, 30 e 32, respectivamente).

Junto com a tradução de músicas, do “hit parade” norte-americano, as leitoras têm notícias atualizadas sobre a vida nos países do Primeiro Mundo, de modo especial sobre as novidades em produtos para o corpo. A editora de beleza da *Capricho* esteve em Paris e conta:

“Na mesma rua fica o Instituto Lancôme, onde há cursos de automaquiagem para adolescentes. Foi lá que fiz uma drenagem linfática, uma massagem no rosto. Acho que, se eu morresse naquela hora, morreria completamente realizada.” (p. 101).

O mundo informativo ao qual as adolescentes têm acesso não tem limites. Elas podem ficar sabendo do “Projeto Genoma”, na seção “Papo Cabeça” (“uma pesquisa monstruosa que se propõe a catalogar todos os genes humanos — que são entre 50 e 100 mil”); ou então saber o que é uma Ong - Organização Não Governamental; ou ainda sobre o que o escritor e jornalista Marcelo Rubens Paiva tem a dizer sobre seu novo livro *Ua:Brari* e sua experiência com os índios Kaiapós. O importante é participar de um regime de verdade, reconhecendo-se nele, mas sempre com “classe”, com estilo. Inclusive na leitura do horóscopo e das reportagens esotéricas, como aquela que fala das influências da lua sobre nossos corpos e mentes. Vejamos alguns exemplos:

“Tomo um banho de lua

*A gente faz de tudo para ficar bonita. E, quando não há mais o que fazer, o jeito é recorrer às simpatias, rezas e promessas. Nós, da **Capricho** cedemos ao encanto da lua. Só que antes de entrar na nossa é bom usar a poção mágica: acreditar. Se não der certo, mal não faz.”*

“Uma enciclopédia em cada célula

Você tem 100 trilhões de células. Talvez não saiba como elas são e não conheça as suas centenas de formas, funções e jeitos de agir, mas pode ter certeza de que cada uma delas sabe absolutamente tudo sobre você. As células do lóbulo da sua orelha sabem a cor dos seus olhos sem nunca os terem visto, e as dos músculos do seu braço sabem se você tem orelha de abano, se os seus cabelos são lisos ou ondulados e com quantos anos você ficou (ou vai ficar) menstruada.”

“Fim de Papo: O Princípio de Tudo (Leo Jaime)

Acredito que teremos outras vidas, que já tivemos outras, e suponho que a memória genética tenha algo a ver com isso tudo. Estou perto de crer que a religião ou a fé pura e simples sempre dará lugar ao saber. Não acredito que a ciência nos afaste dos assuntos espirituais: ao contrário, acho que a ciência é a verdadeira religião. Conhecer o universo, conhecer a nós mesmos, é tudo tão parecido.” (p. 89, 32 e 113, respectivamente).

Conhecimento científico, fórmulas esotéricas e alternativas de olhar para dentro de si mesmo e conduzir a vida — tudo isso convive em nossa época e é legítimo, inclusive para as classes médias e altas da sociedade. Para as mulheres adolescentes, deve acrescentar-se um outro conjunto de práticas e saberes, um outro discurso que, como tal, tem suas regras de aparecimento, suas condições de apropriação e utilização e coloca, desde sua existência, a questão do poder. Esse discurso, como todos os demais, é objeto de uma luta, uma luta política.

VI. As lutas e as novas subjetividades

A grande problematização pensada por Foucault — do sujeito, do saber, do poder e da relação do eu consigo mesmo —, a partir de uma concepção de dominação que desce ao próprio “governo das almas”, leva-nos a imaginar, com ele, que é justamente nessa trama das micro-relações que se pode identificar a resistência, talvez tendo em vista não a grande transformação, mas uma luta em torno de novas subjetividades.

Deleuze se pergunta: “Que poderes é preciso enfrentar e quais as nossas possibilidades de resistência hoje, quando não podemos nos contentar em dizer que as velhas lutas não valem mais?”. Foucault responde: o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em liberar o indivíduo do Estado e das instituições do Estado, mas sim libertar-nos do Estado e do tipo de individualização vinculada a ele. “Devemos fomentar novas formas de subjetividade, rejeitando esse tipo de individualidade que nos foi imposto durante vários séculos”.³ (Foucault, 1988b, p. 11).

A leitura da revista *Capricho*, orientada pela leitura de Foucault, permitiu-me uma experiência nova: sem uma grande teoria, sem desejo de buscar o que estava “por trás”, escurecido pelas imagens e palavras, o não-dito, procurei analisar os enunciados em seu lugar próprio, como coisas que se transmitem, se conservam, têm um valor, e das quais eu queria me apropriar: as repetições, reproduções e transformações de um discurso sobre a mulher, sobre a sexualidade, sobre ser adolescente hoje.

É esse governo da individualização que precisa ser conhecido, descrito, exposto, e é nesse sentido que realizei este trabalho, tentando exercitar conceitos apreendidos de Foucault. Penso, como ele, que cada vez é mais importante lutar contra todas as formas de sujeição, ou seja, contra a “submissão da subjetividade”. Em nossos dias, a luta por uma subjetividade moderna significa resistir a duas principais formas de sujeição: aquela pela qual nos individualizamos “de acordo com as exigências do poder” e aquela que “consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas”. (Deleuze, 1991, p. 113).

³ Tradução minha.

Se o objeto do poder é a vida das pessoas, a própria vida se torna resistência ao poder. Segundo Nietzsche, se o homem mesmo aprisiona a vida dentro dele, é dentro do homem que é preciso libertar a vida. E talvez, como tanto desejava Foucault, a luta por novas subjetividades hoje se apresentaria como o direito a ser diferente, a não ser **o mesmo**, que nos ensinam famílias, escolas, “shopping centers”, programas de televisão, livros e revistas. Talvez nossa única utopia seja a própria luta. Nada mais.

Referências Bibliográficas

1. BOURDIEU, *La Distinction*. Paris: Minuit, 1979.
2. DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
3. FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
4. _____. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.
5. _____. *História da Sexualidade III: O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
6. _____. *Résumés de Cours (1970-1982)*. Paris: Julliard, 1989.
7. _____. Soberania e Disciplina. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
8. _____. El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, México, v.2, n.3, p. 13-20, jul./set. 1988b.
9. _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
10. FRASER, Nancy. Empirical Insights and Normative Confusions. In: _____. *Unruly Practices*. Oxford: Polity Press, 1989. p. 17-34.
11. MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a Trajetória da Arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
12. MOREY, Miguel (Org.). *Michel Foucault: un Diálogo sobre el Poder y Otras Conversaciones*. Madrid: Alianza, 1988.
13. SAID, Edward. Foucault and the Imagination of Power. In: HOY, David (Ed.). *Foucault: a Critical Reader*. Blackwell: New York, 1986. p. 149-156.

Revistas Pesquisadas

CAPRICHOS. São Paulo: Editora Abril S.A., v.39, n. 3, 5 e 8, mar., mai. e ago. 1992.

Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, setembro de 1993.

Rosa Maria Bueno Fischer é doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar, S/803

90.046-900 - Porto Alegre - RS



19(2):67-82
jul./dez. 1994

UMA ADOLESCENTE VÊ O TRABALHO DOCENTE

Rosa Maria Hessel Silveira

RESUMO - *Uma adolescente vê o trabalho docente.* Enquadrando-se na linha que mais recentemente vem constituindo a vertente de investigação sobre “trabalho docente”, o trabalho tem como objeto a representação da figura do professor na obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, diário de uma adolescente mineira, normalista no final do séc. XIX. A análise focaliza aspectos como a ambivalência profissionalismo x proletarização, feminização do magistério e saberes docentes, acrescentando outros que a leitura do próprio diário sugere.

Palavras-chave: ensino, saberes docentes

ABSTRACT - *An adolescent girl sees teacher's work.* Within the recent line of research on teaching work, this paper looks at the figure of the teacher through *Minha Vida de Menina* (*My Life as a Young Girl*), by Helena Morley, the diary of a teenage girl, in the state of Minas Gerais, at the end of the Nineteenth Century. The analysis deals with aspects such as the ambivalence between professionalism X proletarianization, feminization of the teaching profession and the knowledge of teachers, besides others aspects suggested by reading the diary itself.

Key-words: teaching work, teaching, teacher's knowledge.

1. Situando

As pesquisas sobre a profissão de professor ou sobre as características do trabalho docente representam uma vertente relativamente recente dentro da gama de temáticas que tradicionalmente atraem o interesse e, conseqüentemente, provocam a produção de trabalhos de investigação na área da educação. Essa vertente “jovem” não deixa, porém, de apresentar possibilidades instigantes de investigação, como é o caso de temáticas como a ambivalência do mestre entre profissionalismo e proletarização, a questão da feminização do magistério e a temática dos saberes que constituem o cerne dos saberes docentes (ver Fernandez Enguita, 1991, Lopes, 1991, Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, entre outros).

São, basicamente, as temáticas acima citadas que servirão de pilares para o presente trabalho, cujo objetivo principal é, justamente, o de captar as representações sobre as mesmas em uma obra específica, não pertencente à chamada “literatura pedagógica”. Nosso interesse em buscar — fora dos limites do que se escreve intencionalmente como reflexão teórica ou pesquisa empírica na área pedagógica — as concepções sobre o “ser docente”, seus aspectos caracterizadores e seus saberes, prende-se à evidência já suficientemente reiterada dos intercâmbios que há entre os momentos sócio-históricos em que a obra literária é produzida e seu próprio “conteúdo”. Sem cairmos em qualquer determinismo do tipo “momento gerador-obra criada”, é evidente que alguns tipos de obras literárias — como a que aqui utilizaremos — trazem bastante identificáveis as marcas das vivências do seu autor. Desde já, fique claro, porém, que não é nossa intenção aprofundarmos os aspectos propriamente históricos da figura docente na história da educação brasileira, o que não impede, porém, que os leitores desse trabalho façam as suas próprias leituras...

A obra por nós escolhida é *Minha Vida de Menina*, diário de Helena Morley, adolescente mineira da última década do século passado, livro que, editado pela José Olympio pela primeira vez em 1942, alcançou sucessivas reedições — no mínimo doze até 1973 — e chegou a ser traduzido para o inglês, francês e italiano. Por algum tempo chegou a figurar nas conhecidas listas de leituras recomendadas pela escola para adolescentes e várias de suas páginas também chegaram a figurar em livros didáticos. Tais observações têm apenas o objetivo de enfatizar que trata-se de obra razoavelmente conhecida no contexto letrado brasileiro, ao menos para uma fatia de leitores que têm atualmente no mínimo trinta anos de idade.

2. Lendo

Para os leitores que, porventura, não tiverem lido a obra única dessa mineira, é preciso descrevê-la ainda que brevemente, para que nossas observações fiquem contextualizadas. *Minha Vida de Menina* está constituído pelas páginas de um diário escrito por Helena Morley, adolescente que viveu em Diamantina no final do século

passado, abrangendo o período entre 5 de janeiro de 1893 e 31 de dezembro de 1895. Não tendo sido escrito para publicação, o diário em questão só veio a ser editado na década de 40. Como afirma, com singeleza, a autora em nota à 1ª edição:

“Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos “redação” e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa. Esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos. Ultimamente pus-me a revê-los e ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas. Nasceu daí a idéia, com que me conformei, de um livro que mostrasse às meninas de hoje a diferença entre a vida atual e a existência simples que levávamos naquela época”. (p.3).

O leitor que penetra nas páginas de *Minha Vida de Menina*, além de provavelmente não se arrepender do ponto-de-vista da fruição leitora, não encontrará, como em alguns “diários de adolescentes” escritos por adultos, o desnudamento de inquietudes existenciais profundas ou conflitos cruamente delineados. O tom do livro é o do registro do cotidiano e da análise imediata que dele faz uma adolescente com algumas crenças muito assumidas, como as religiosas, mas com desconfianças e desacordos que vão aos poucos possibilitando a emergência de pontos-de-vista pessoais. Assim é que, ao contar que flagrou um roubo em jogo de cartas de parte de um conhecido, Helena reflete no seguinte diapasão:

Eu tomei um susto tão grande que pateteei. Nunca pensei que um homem vestido direito furtasse. Calei a boca e fui curtir a minha tristeza na porta da rua, olhando o luar. Fiquei pensando e disse a Luisinha: “Quem sabe se ele fez isso porque na casa dele passam fome.” Luisinha disse: “É mesmo. Você já notou como Heloísa é amarela?” (p. 46-47).

E é neste padrão de relato do “miúdo”, que comoveu Carlos Drummond de Andrade, que podemos encaixar o livro com todas as passagens em que os professores e ela mesma — como normalista e futura professora — são retratados.

Como aparece — objetivamente — a questão das características da profissão de professor em *Minha Vida de Menina*? Ora: é através do relato de fatos, de esboços descritivos e de observações pontuais que um quadro coerente vai se esboçando. E certamente o primeiro aspecto que chama nossa atenção diz respeito ao status

de “profissão com rendimentos certos” que é atribuído à profissão de professor.

Vejamos: Helena é normalista, em uma família cujo sustento depende dos sucessos (raros) da lavra em que seu pai, inglês, trabalha. Em todo o livro, afloram as aflições com os apertos financeiros e é natural que as expectativas de uma vida mais “folgada” venham à tona.

“Eu, tirando meu título de normalista, sei que tudo vai melhorar, pois irei até para o fim do mundo dar minha escola. Já fiz meus planos, tão bem assentadinhos, que até poderemos guardar dinheiro.” (p.50).

Na verdade, esta expectativa se funda em experiências próximas. Duas de suas tias fizeram Escola Normal, eram à época da escrita do diário professoras e uma delas, madrinha de Helena, tinha suficiente renda para enviar à afilhada uma linda “toilette” para o aniversário. E o que também espanta a adolescente é o fato de elas terem feito a Escola Normal, já “entradas em anos”.

“Quando fizeram Escola Normal em Diamantina tia Madge tinha perto de quarenta anos. Assim mesmo ela entrou para a Escola e tirou o título.(...) Madrinha Quequeta também invejou tia Madge, entrou para a Escola depois de velha e já está na Santa Maria ganhando dinheiro e mandando coisas bonitas para mim.” (p.57).

Evidentemente, em uma época em que o sustento da mulher era tarefa do pai e, depois, do marido, o ser professora aparecia como alternativa ao casamento, como meio de manutenção própria. Assim é que a professora de Bom Sucesso, que sempre dizia à Helena estar esperando que esta se diplomasse para passar-lhe a função, em um dado momento resolve (não sei se este é o verbo semanticamente mais adequado..) casar e — isto parece inquestionável dentro dos costumes referidos pela mineirinha — abandonar a profissão.

“Hoje, quando chegamos à casa de Júlia, ela disse a mamãe: “Os planos de Helena já se vão por água abaixo, Dona Carolina. A senhora já soube que eu vou me casar breve? Já arranjei até substituta.(...) Respon-di:(...)” Também a gente não sabe do futuro. Quem sabe se eu também, quando ficar moça, não vou encontrar, como você, um rapaz de quem eu goste e não vou ter precisão de dar escola? (p.90).

E, muitas dezenas de páginas ou onze meses depois — o que revela uma concepção bem sedimentada — Helena afirma:

“Depois de moça já terei a minha cadeira de professora ou um marido, e não precisarei de broche furtado.” (p.164).

Esse aspecto “atraente” que Helena antevê na profissão, porém, não está retratado nas observações que Vanilda Paiva faz a respeito do preparo dos professores primários nas duas últimas décadas do Império, período imediatamente anterior àquele em que Helena escreveu diário mas possivelmente coincidente com aquele em que suas duas tias fizeram a Escola Normal. Diz Paiva (1987, p. 75), a respeito da disseminação das escolas normais:

“... esta disseminação permitiu que, no final do século, quase todos os Estados contassem com uma escola para formação de professores. Entretanto, a falta de atrativos para a carreira do magistério, a precariedade do funcionamento de tais escolas e a falta de estabilidade dos professores em decorrência das lutas políticas nas províncias dificultavam a formação de maiores contingentes de profissionais para o ensino do primeiro grau.”

Para Helena, a carreira tem atrativos e, inclusive, ela parece refletir uma idéia bem difundida, de tal forma que, dentro desse enfoque, casar-se com uma professora parece ser um bom negócio... É o caso do viúvo bonito e simpático, casado com “uma mulher horrorosa de feia e fanhosa”, sobre cujo enlace Helena esclarece:

“...disseram que ele ficou viúvo de uma mulher bonita e, morando no Itaipava, encontrou esta professora e como não lhe dava despesa, casou-se.” (p.129).

Dispensam-se comentários.

Ainda que não encetemos qualquer explicação histórica mais profunda, todas as citações da adolescente mineira — começando pelo uso da expressão, para nós pitoresca, porque anacrônica, *dar escola*, parecem esboçar um quadro semelhante ao descrito por Fernandez Enguita (1991, p.47):

“Até há poucas décadas, na Espanha, grande parte dos professores primários estava muito mais para trabalhadores autônomos que estabeleciam, por sua própria conta, escolas nos povoados, ainda que com o apoio dos governos locais (...).”

Efetivamente, embora em várias passagens do diário de Helena a autora fale em *escolas*, a única dessas instituições que parece apresentar mais complexidade, com seriação, professores especializados nas diferentes disciplinas, existência de diretora e de inspetora de ensino, é a Escola Normal. As outras escolas são identi-

ficadas pelo nome das mestras que lá ocupam a “cadeira” e, parece, gerenciam simultaneamente a questão do pagamento, como se depreende da passagem abaixo:

“Quinta-feira passei por casa de tia Madge e ela me disse:

– Resolvi tirar umas férias de um mês e você vai me substituir na escola. Se tenho de pagar a outra, dou-lhe o dinheiro que lhe servirá muito. E depois você já vai praticando, porque pretendo me aposentar e lhe deixar minha cadeira.” (p.220).

É assim que temos a escola da Mestra Joaquininha e a escola da Mestra Madge, escolas que coexistem com a “prestação domiciliar de serviços docentes”, ou seja, o que hoje ainda, no Brasil, chamamos de aulas particulares. No mínimo, quatro exemplos desta modalidade de trabalho docente são citados no diário de Helena: Dona Vicentina, professora de piano de uma prima de Helena, que, em determinado momento pede para a mãe de sua aluna o adiantamento de um dinheirinho apenas para mudar o cardápio da comida de suas filhas invariavelmente constituído de tutu de feijão com fubá, Seu Modesto Rabequista, que dá lições de canto para preparar Helena para o exame de Música (e o ponto sorteado foi *Tantum ergo* ...); o próprio pai de Helena, com quem um normalista contrata lições de inglês diárias (afinal, se não era professor “habilitado”, o pai da mineirinha era um “inglês legítimo”), e o irmão de Helena, Renato, também normalista que foi contratado por um negro de Bom Sucesso para “dar escola” a seus filhos, durante as férias. Pode-se, desta forma, constatar que o retrato de trabalho docente que emerge das páginas do diário da adolescente aponta, entre tantas outras características, para um trabalho menos burocratizado e menos enquadrado dentro dos limites de um sistema organizado. E é interessante registrar que, embora considerando a profissão de professor como uma atividade que traz segurança econômica, há situações em que Helena deixa entrever — de forma implícita — uma baixa remuneração, como foi justamente o último caso das “aulas particulares” citadas. Renato, irmão de Helena, aceita “dar escola” para os meninos negros de Salomão, porque

“já tem muita bengala de três folhas e muita vassoura sem vender e diz que é melhor ficar ganhando seus dez mil-réis do que ficar amontoando tanta coisa sem achar quem compre.”(p.268).

A presença, como personagem, deste irmão de Helena, também normalista, nos remete de imediato para outra temática que tem matizado os estudos sobre o trabalho docente: a questão da feminização docente. Pelos indícios presentes na obra, naquele momento, então, não estaria tão avançado esse processo de feminização?

Em termos de Escola Normal, se considerarmos todos os episódios de colégio narrados por Helena, infere-se o predomínio, entre os alunos, das representantes do sexo feminino, com exceções, como o caso do seu irmão Renato, já citado, de um outro colega, e também do normalista que vem à casa da adolescente tomar lições de inglês com seu pai. Os professores das pequenas escolas primárias citadas por ela são, todos, mulheres. Não há nenhum caso de escola do professor Joaquim, por exemplo. Já se voltarmos os olhos para a constituição do corpo docente da própria Escola Normal, a situação se inverte: todos os professores referidos são homens — é o seu Artur Queiroga, seu Artur Napoleão, seu Leivas, doutor Teodomiro, etc. Neste sentido, a intersecção entre as escolhas de gênero e a pirâmide docente relativa aos diferentes “graus” de ensino está de acordo com o que se tem verificado nos estudos sobre o assunto: à medida que os estudos se complexificam, o predomínio masculino aumenta.

Se, neste ponto, o painel da questão de gênero deixado entrever por Helena está conforme com o que se tem estudado sobre o tema, há outro em que já não se identificam convergências. Conforme Lopes (1991, p. 38),

“... se olharmos a iconografia do magistério quando é o homem que ocupa o lugar da docência, como mestre-escola, é (quase) sempre de relho na mão, castigando, corrigindo. Ele é feio, com cara de mau e de bravo. Ele encarna a lei. A profissão é exercida de maneira diferente e espera-se que seja.

(.....)

(A mulher) busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida.”

Nas páginas do diário de Helena encontramos mestras severas e professores homens benévolos, amigos, ao lado, é claro, dos “maus”. Em um episódio ao qual voltaremos mais adiante, no qual a adolescente fracassa ao tentar substituir sua tia Madge em uma escola primária, a outra substituta à qual ela recorre — a Zinha, não hesita em adotar métodos pouco ortodoxos (ou muito ortodoxos, na época?) para acalmar a gurizada:

“Um deu uma risada alto. Ela se levantou, puxou-o pelo braço, deu-lhe um beliscão com vontade e o pôs virado para a parede com um coque na cabeça.”(p.225).

É verdade, também, que o castigo físico como corretivo moral era moeda corrente na época, não só na escola, mas também nas relações familiares (e há muitas passagens do diário em que Helena relata — sem criticar, por sinal — esse tipo de ação). Não é à toa que, quando o irmão de Helena vai à casa da família negra

para dar escola para a feira de filhos, ele encontra

“Margarida à espera dele, com a vara de marmelo em cima da mesa e a meninada olhando para os livros sem se mexer.”(p.268).

Em tempo: Margarida é a mãe de família, que encanta a mineirinha pelo capricho, pela firmeza e pela operosidade.

Não encontramos, portanto, fixado, entre os apontamentos do diário de Helena, o binômio *homem/professor severo e mulher/professora maternal*, mas dados que apontam para uma maior flexibilidade dessa relação.

Embora não venha atraindo tanto a atenção nos estudos sobre docência quanto a questão do gênero, as interrelações entre a questão de raça e a profissão de mestre merecem uma referência. Neste sentido, é importante lembrar que o diário data de 93 a 95, portanto, menos de dez anos após a Abolição da Escravatura, e os preconceitos (talvez esta palavra nem seja a mais adequada...) perpassam os relatos de vários fatos vividos pela adolescente. Helena, especificamente, testemunha afeição e apreço por muitos negros, mas em suas descrições há sempre uma “concessão”...

“Uma gente preta melhor e mais bem-educada do que muitos brancos que eu conheço.”(p.268).

Pois bem: entre os professores da Escola Normal há professores negros e Helena confessa preferi-los:

“Como se pode ser tão bom como o nosso professor Teodomiro! Depois meu pai ainda diz que gente escura não presta. Na Escola, pelo menos, os melhores são ele e Artur Queiroga. Os brancos são crus de ruinda-de.”(p.254).

É verdade, entretanto, que o conceito de “ruindade” subjacente aos julgamentos dos professores por Helena está ligado à maior ou menor frouxidão nos exames, caracterizada pela tolerância à cola (e como se cola na Escola Normal de Diamantina do último decênio do século passado!) ou pela utilização de outros métodos facilitadores, como adaptação do tipo de exame oral ao estilo do aluno, etc. Uma questão que, para nós, fica sem resposta é: embora ocupando cargos com certo reconhecimento social, como professores da Escola Normal, os professores negros não se sentiriam intrinsecamente inseguros na função, ao ponto de se permitirem ser mais benevolentes para granjearem a aceitação de seus alunos brancos? Ou neles, a consciência da “autoridade magistral” estaria mais diluída, possivelmente por uma história de vida em que a escravidão teria sido uma marca muito forte (se não neles próprios, ao menos em sua família)?

Fernandez Enguita (1991), ao analisar o que chama de ambigüidade da docência, utiliza cinco características que podem delinear uma profissão: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação, empregando-as para delinear um quadro do trabalho docente. A seguir, procuraremos rastrear os dados que o diário da mineirinha traz e que apresentam relevância em relação a tais características.

Quanto ao que o autor espanhol caracteriza como *competência*, saber sagrado que é fruto de uma formação específica e é marcado pelo uso e reconhecimento de um jargão próprio, não encontramos traços evidentes que levassem a esta análise; é óbvio que os professores da Escola Normal possuem um saber próprio (e isto aprofundaremos quando tratarmos dos saberes docentes), mas a visão de Helena não o sacraliza; a formação específica do professor de Escola Normal não é, em nenhum momento, referida no diário, ainda que a do professor primário o seja, e, enfim, a questão do jargão próprio não chega a ser colocada.

O traço de *vocação*, por outro lado, nos enseja observações maiores. Enguita assinala a conotação de uma idéia de fé, chamamento e serviço aos semelhantes, que existe na concepção de vocação, contrapondo-se à concepção de um valor venal do trabalho proletário. Alguns autores vêem na trajetória histórica do trabalho docente um percurso que vai da valorização da vocação (como traço do profissionalismo) à caracterização do trabalho como algo a ser vendido (como traço da proletarização). Já no diário de Helena Morley, talvez até pelo relativo ceticismo da autora, a caracterização da “vocação docente” parece ficar reduzida unicamente à questão do jeito ou não para agüentar crianças...

“O pretexto que as primas acham para não me deixarem estudar, é que eu não terei paciência de ensinar meninos e por isso não preciso de título de normalista.” (p.188).

O episódio referido linhas acima em que Helena é chamada por Tia Madge para substituí-la durante um mês — e desiste no primeiro dia — também contém passagens que permitem ver o equacionamento entre as questões de vocação versus a necessidade de remuneração.

“Para me consolar vim refletindo: “Quem sabe se isso não decidirá da minha vida? Eu sou inquieta e impaciente. Será possível que eu suporte ficar metida numa escola seis horas por dia, e ainda trazer cadernos para casa para corrigir? (...) Vou experimentar a escola da tia Madge e ver se dou para professora.”(p.220).

E, mais adiante:

“Pensei comigo: “Vou ser quitandeira, como Siá Generosa, vou lavar roupa, vou fazer qualquer outro serviço. Para isto já vi que não dou. Foi Deus que me mandou aqui.”(p.222).

Quando comunica à tia sua decisão de ser quitandeira e de abandonar a perspectiva da carreira docente, Helena é repreendida pela mesma, que enfatiza sua inteligência e a necessidade de perseverar. Mas Helena responde com autenticidade:

“Eu não sou boa e sofredora como as senhoras. Gosto de trabalhar, de fazer qualquer serviço; mas obrigações de ensinar menino burro e malcriado e ser escrava de hora, já vi que me é impossível.”(p.223).

Evidentemente, nessas últimas ponderações se escuta o eco da concepção de uma vocação específica para docência, mas diríamos que o que fala mais alto são as características mais marcantes que a adolescente identificou na profissão: a necessidade de suportar as más-criações dos alunos, o trabalho extraordinário de levar coisas para casa para corrigir e... a escravidão da hora! Para nós, viventes de uma sociedade capitalista onde a maioria das profissões tem sua jornada de trabalho demarcada em limites de tempo (comércio, indústria, serviços...), a queixa de Helena quanto à escravidão do relógio pode soar um pouco estranha, mas certamente tinha sentido numa sociedade em que a maioria das ocupações só era regida pelo tempo no sentido estrito das necessidades da produção e das condições de trabalho (luminosidade, chuva, etc.).

Os três itens restantes utilizados por Enguita para analisar o caráter profissional das ocupações — *licença, independência e auto-regulação* — serão analisados conjuntamente, não só por suas implicações mútuas, como também porque algumas passagens ilustram-nos simultaneamente.

Para Fernandez Enguita (1991, p.44), os profissionais “têm demarcado um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado”, “são duplamente autônomos no exercício de sua profissão: frente às organizações e frente aos clientes” e “com base na identidade e na solidariedade grupal, a profissão regula por si mesma sua atuação, através de seu próprio código ético e deontológico, assim como de órgãos próprios para a resolução de seus conflitos internos.”

Ora: quanto à questão da exclusividade do exercício profissional e à auto-regulação, a existência dos exames — escritos e orais, em frente a bancas — na Escola Normal serviria de testemunho da existência de tais características, embora o fato, já referido, da proliferação de aulas particulares abra uma brecha neste caráter de “licença”. Na verdade, a análise dos exames poderia constituir seção à parte na leitura de *Minha Vida de Menina*, tal a importância de que eles se revestem: para comprar uma roupa decente para se apresentar aos exames é que Helena rouba um broche de ouro de sua mãe e o vende por trinta mil réis. Dentro da contabilidade que as indicações do livro nos permitem, a roupa adequada — evidentemente especial — para Helena se apresentar no dia do exame equivale, em preço, a três meses de aulas particulares diárias que Renato dá aos filhos de Salomão (dez mil réis).

Os processos pelos quais o indivíduo se torna habilitado na Escola Normal, porém, são questionados por essa adolescente crítica dos anos 90 (do outro século,

não esqueçamos...). E ela conta:

“Acabei de traduzir a fábula de La Fontaine da rã que queria ficar do tamanho do boi e não tive tempo para as outras lições. Fiquei pensando por que exigem estas coisas de nós na Escola, se todas ali só estudamos com intenção de ser professora. Que precisão eu teria de fábula de La Fontaine se for professora no Bom Sucesso, Curralinho ou mesmo em Diamantina?”.(p.180).

E, onze meses depois, na época dos exames, ela escreve:

“Passei pela escola primária da Mestra Joaquininha, que é uma das boas da Diamantina, e nunca me ensinaram Física, Geometria, nem nada disso. Para ensinar menino burro a ler, meu preparo é suficiente.”(p.250).

É interessante observar que a questão da “licença profissional” como legitimadora de uma competência às vezes efetivamente não adquirida não escapa à observação dessa adolescente esperta que, pouco estudiosa, “vadia”, vê as colegas se dedicarem com afinco ao estudo. E ela escreve:

“Consola-me a idéia de que, depois de nós diplomadas, vai dar tudo no mesmo e afianço que eu é que vou tirar melhor partido, porque não vivo me matando tanto como elas.” (p.180).

Parece evidente que a “organização curricular” da Escola Normal da época era um exemplo de legítima construção da comunidade de professores de então (autorregulação), assim como toda a sistemática de exames, que, aparentemente, muito rígida, nos é desnudada no registro de Helena, quando a mesma narra que todas as colegas fizeram “sanfona para a prova escrita” de História, enquanto ela — com preguiça até de fazer sanfona — simplesmente abriu o livro para colar..

E a autonomia dos professores da Diamantina dos anos 90 do século XIX? Em relação às organizações, a leitura do livro da mineirinha não nos dá nenhuma pista (até, talvez, por não ter acesso a informações pertinentes, como simples aluna), embora, em termos de escola primária, episódios como o da escolha pessoal de uma substituta por tia Madge — absolutamente impensáveis em nossas redes de ensino atuais — apontem para uma autonomia bastante grande. Em relação aos clientes — os alunos e, secundariamente, suas famílias — parece que os professores de Helena gozam de bastante autonomia, se considerarmos que tomam decisões sobre os conteúdos, os métodos e as práticas docentes (o uso de **decisões** neste contexto não remete a nenhum arbítrio pessoal, já que o *habitus* da profissão

é que conformaria tais decisões), sem que haja registro de qualquer contestação à legitimidade de tais práticas por parte dos alunos ou de suas famílias. Relembremos que as críticas de Helena acima citadas foram registradas no seu diário, numa exteriorização de uma conversa consigo mesma.

Se pudéssemos fazer um balanço — precário, é verdade — entre as tendências — profissionalismo x proletarização — com que o trabalho docente é encarado através das páginas do diário de Helena Morley, diríamos que o peso se inclinaria para as características da profissionalização, dada a questão da autonomia e da própria auto-regulação, no que tange à Escola Normal, mas seria talvez mais seguro confessar que os dados trazidos pela obra teriam, principalmente, um caráter suplementar e não essencial para a caracterização do trabalho docente daquela situação temporal e social específica. É preciso considerar, ainda, que alguns indícios trazidos pelo diário apontam para uma possível congruência com informações de Paiva sobre características das escolas normais de então (Paiva, 1987, p. 314):

“Fundadas nas duas últimas décadas do Império, tais escolas padecerão dos “defeitos de organização, falta de pessoal habilitado e recursos”, que determinavam uma situação pouco alentadora, segundo o próprio Liberato Barroso.”

Como último enfoque que utilizaremos, dentre os atualmente estudados pela pesquisa sobre trabalho docente, traremos a questão dos saberes docentes. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), pode-se definir

“o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.”

Que sabem os professores que Helena conhece?

Sabem conteúdos e métodos, seguramente. Seu Sebastião, o professor de Português, talvez o que mais freqüente as páginas do seu livro depois de tia Madge, sabe que, para desenvolver a escrita, é preciso que os alunos escrevam diariamente cartas ou redações; sabe também que quando uma adolescente escreveu “dia em águas” provavelmente quis reproduzir “dia aziago”. E conhece também a ética da profissão, que não deixa de ter seus transgressores: não se deixa adular para fazer passar de ano seus pupilos, conhece os artifícios dos alunos que copiam cartas de um manual e as apresentam como suas... Mas é, também, um professor sensível:

“Talvez tenha tido pena ou já tenha percebido que eu não tenho dicionário e que só escrevo o que ouço dos outros ou coisas da minha cabeça.” (p.72).

E parece fazer parte dessa “ética da profissão” o esforço para “desasnar” mentes mais renitentes; Helena relata que Seu Sebastião pelega com dois alunos para ensiná-lhes alguma coisa de Português e, ainda,

“depois da aula fica na porta à espera, e todas temos de ir saindo e entregando o exercício e a redação. Nenhuma tem coragem de afrontar o professor de Português, porque vemos que ele se esforça o mais que pode em nosso benefício.” (p.177).

Outros professores também nos são revelados por Helena no seu fazer docente, que tem saberes implícitos. Assim, o professor de História Natural “convida de vez em quando as alunas para irem à casa dele estudar Botânica no quintal, praticamente.” (p.198). E vai mostrando, na natureza, o que é pétala, corola, pistilo, caule, etc. Já o professor de Física, Antonico Eulálio

“fez uma coisa do outro mundo para nós. Simplificou os pontos de exame de um jeito que a gente, decorando tudo, pode até fingir que sabe.”(p.255).

Também o professor de Geometria, Catãozinho, revela um manejo especializado com características de alunos. Sendo amigo de Helena e conhecendo suas características de pouco estudiosa mas de “decoradeira de última hora”, no momento do exame dá a ela a opção de escolher entre ser argüida ou expor livremente o ponto (evidentemente, a última opção é a mais fácil para uma aluna do tipo de Helena).

Ora: estes saberes, que podemos entrever nas páginas do diário de Helena, poderiam ser classificados, dentro da tipologia de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), como saberes das disciplinas (“emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”), saberes curriculares (“programas escolares — objetivos, conteúdos, métodos”) e saberes da experiência. Exploreemos um pouco mais esse último tipo de saber, que parece ser o mais enfatizado nos relatos de Helena.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.227-8),

“Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. (...) Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente).”

Se voltarmos ao episódio escolar mais detalhadamente descrito no diário da

mineirinha, qual seja o da cena de escola em que ela substitui tia Madge, podemos observar que um dos problemas — se não o principal — com que Helena se defrontou foi a falta dos saberes da experiência. Leiamos algumas frases tiradas do relato global que se estende por sete páginas (os grifos são todos nossos).

“Desço a ladeira e entro na escola. Pergunto a um menino dos maiores como devemos começar.” (p.220).

“Os meninos já vão vendo a professora que têm. Pergunto de novo:

- E agora, que vamos fazer?

Cada um disse o que quis e eu sem saber o que fazer nem por onde devia começar.” (p.221).

“ — Fum! Sai daqui, porco! Olha, mestra, o que eles estão fazendo.

Fico tonta, sem saber como lidar com tantos ao mesmo tempo.”(p.221).

“Eu completamente desorientada sem saber o que fazer.” (p.222)

“Pergunto o que fazem para terminar a escola.” (p.222).

O que efetivamente faltou à Helena — e os grifos mostram o uso reiterado de *saber e perguntar* — foi o conhecimento dos truques e manhas de manejo da turma, no que parece que sua tia Madge era mestra, pois Zinha chega a afirmar:

“Estes, só mesmo Dona Madge pode com eles. Ela tem um modo, que a gente tem de ter respeito dela,” (p.226).

3. Concluindo

Á guisa de conclusão, não propomos nenhuma síntese dos diferentes aspectos abordados na seção anterior, mas pensamos trazer um outro traço que certamente impressiona o leitor de hoje: a familiaridade da adolescente com os professores. Quando falamos em familiaridade, isto não se refere a uma intimidade no trato — área em que possivelmente os alunos urbanos de hoje sobrepujariam em muito a mineira, mas ao conhecimento que Helena demonstra dos professores e professoras como pessoas da comunidade, com suas famílias, suas casas, seus hábitos, suas manias... Evidentemente, essa familiaridade está ligada ao tamanho e tipo de comunidade retratada no diário de Helena, e dela só pudemos tomar conhecimento porque a obra se abriu com autenticidade para a vida cotidiana que ela levava. Como afirma Alexandre Eulálio (Morley, p.XIII),

“Os pais, os irmãos, a avó (...), as tias da Chácara, os primos do centro da cidade, as colegas da Escola Nor-

mal, o Palácio do Senhor Bispo, a Igreja do Rosário, a Palha e a Boa Vista, além da curiosíssima fauna humana da cidade — ex-escravos, vizinhos pobres, tipos de rua, soldos, mendigos, lavadeiras e lenheiras, garimpeiros e tropeiros — povoam os dias simples de menina sem poses, moradora da periferia da cidadezinha. E se nela é muito consciente um nítido sentimento de casta, isto não lhe impede a franca e leal camaradagem que a mesma vida sem facilidades impõe a todos.”

E é nessa familiaridade que também nos envolve, que ficamos sabendo que o maior bebedor da cidade é o “nosso pobre professor seu Leivas que em todas as festas acaba sempre bicudo” (p.48), que Catãozinho, professor de Geometria, mora na casa de Dona Gabriela, passa as noites conversando com a família e os vizinhos, sentado na “pedreira da rua”, que na casa do professor de História Natural há uma vista linda de onde se vê todo o Rio Grande com a serra e as lavadeiras...e, enfim, que o professor Seu Sebastião, tão sisudo na escola,

“é muito alegre e ri toda hora que acha uma coisa engraçada. Vê-se que ele é muito feliz. Também não podia deixar de viver alegre se leva uma vida tão boa. Trabalha a semana inteira e, quando tem um feriado ou domingo, ele pendura a espingarda no ombro, monta no seu cavalo e sai com seus cachorros para o campo atrás das codornas.”(p.112).

Referências Bibliográficas

1. FERNANDEZ ENGUIITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.
2. LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 22-40, 1991.
3. MORLEY, Helena. *Minha Vida de Menina*. Cadernos de uma Menina Provinciana nos Fins do Século XIX. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.
4. PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.
5. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p.215-233, 1991.

Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, setembro de 1993.

Rosa Maria Hessel Silveira é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Av. Nilo Peçanha, 1452 - Ap. 301
91.330-000 - Porto Alegre - RS



DIDÁTICA E OBSTÁCULO PEDAGÓGICO

Gilson R. M. Pereira

RESUMO - *Didática e obstáculo pedagógico.* Investigação sobre a escola em sua função formadora de geração de esquemas de pensamento. São observadas as relações de oposição e complementaridade entre a Escola e as instâncias produtoras de conhecimento. Procedese, em seguida, a um exame acerca dos obstáculos pedagógicos que impedem a realização da lógica do ensino. Vê-se que o conceito só é alcançado efetuando-se uma ruptura com o conhecimento vulgar.

Palavras-chave: *didática, ensino, produção de conhecimento, função da escola, esquemas de pensamento, obstáculos pedagógicos.*

ABSTRACT - *Didactics and pedagogical obstacle.* This study analyses the educating function of school and its generation of schemes of thought. The opposition and complementary relations between the school and the productive instances of cultural field are observed. The study carries out a critical examination of pedagogical hindrances that prevent the realization of the logic of teaching. It is seen that the concept is only achieved by rupture with vulgar knowledge.

Key-words: *didactics, teaching, production of knowledge, school function, thinking schemes.*

“Quando se apresenta ante a cultura científica, o espírito jamais é jovem. Até é muito velho, pois tem a idade de seus prejuízos.”

Bachelard

Um exame do recente panorama editorial brasileiro em educação revela que a categoria *obstáculo pedagógico* não tem sido comumente utilizada pelos pesquisadores e articulistas da área¹. Parece-nos que o fato é sintoma de que a obra de Gaston Bachelard não tem suscitado o interesse dos educadores brasileiros, muito embora já possa, no fundamental, ser lida em língua portuguesa, permanecendo, ou pelo menos ainda permanecendo, à margem dos debates educacionais. O que é lamentável, adiantamos, pois a nosso ver a Epistemologia bachelardiana dispõe de um rico patrimônio categorial, podendo irrigar auspiciosamente o debate pedagógico, especialmente no que tange aos seus aspectos didáticos e metodológicos. As notas que seguem, inevitavelmente polêmicas, pretendem fazer uma confluência de categorias da Epistemologia bachelardiana com categorias da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. O que se objetiva é polir um setor extremamente atulhado de falsas noções, que é o setor das relações entre a cultura erudita e a cultura popular, entre a ciência e o saber popular, entre a filosofia e o senso comum e entre o conhecimento científico e o escolar.

O ensino e os esquemas de pensamento

Despido de suas formas e tomado em seu fundamento, o ensino implica na construção de *esquemas de pensamento* capazes de formar agentes aptos e dispostos a compreender os princípios dos bens e os princípios da produção de bens culturais. A lógica do ensino persegue a construção das condições que tornam possível ao educando tornar-se ele mesmo um esquema; isto é, com outras palavras, ensinar é construir esquemas que geram esquemas. Vejamos isso mais de perto.

Os esquemas são as estruturas interiorizadas que tornam possível a inteligência. São “os esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada formação social” (Bourdieu, 1987: p. 117). Sem a construção desses esquemas, que constituem a moldura em torno da qual o pensamento pode alçar vôo, não existe, rigorosamente falando, ensino. Isso porque somente em uma situação de posse de esquemas de pensamento é que os agentes podem criar, podem raciocinar. De posse dos esquemas, os educandos estão aptos a alcançar o conceito, libertam-se das primeiras impressões, dos sentidos imediatos e são capazes de formulações racionais, de construções intelectuais.

A construção de esquemas de pensamento permite que os agentes se tornem aptos, intelectualmente aptos, especificamente aptos, e, conseqüentemente, subjeti-

vamente dispostos a compreender os princípios dos bens culturais e os princípios da construção desses bens.

Aptidão, aqui, é uma palavra chave. A aptidão advém da relação rigorosamente objetiva entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. O objeto exige *imperativamente* (Bourdieu) determinadas disposições internas ao sujeito, mas adequadas ao objeto, sem as quais este não pode ser apropriado pelo pensamento.

A pauta objetiva sobre a qual é escrito o conhecimento desloca inevitavelmente a relação de aprendizagem para o âmbito da objetividade. A condição formadora da escola, de geração de esquemas de pensamento, confere às relações de aprendizagem uma natureza rigorosamente objetiva. O professor põe as condições para que os alunos construam conjuntos de esquemas, não por questões subjetivas, nem devido a algum compromisso imediatamente político, mas sim por exigência imane do ato de conhecer.

Ensinar é construir esquemas que geram esquemas. Internalizados os esquemas, os alunos tornam-se, digamos, esquemas corporificados. Esquemas corporificados, ou seja, agentes capazes de cumprir a exigência objetiva da genuína atividade intelectual: pensar por conceitos. O cumprimento de tal exigência, dessa necessidade que gera a liberdade, só é possível a partir de agentes dotados de esquemas intelectuais específicos.

O agente, contudo, não chega espontaneamente ao conceito, por pura inércia. É necessário, ao contrário, uma árdua trajetória formativa para que ele se aproprie dos esquemas que o tornam apto ao pensamento especulativo. Sem a posse necessária dos esquemas de pensamento o agente não estará adequado, usando uma expressão de Hegel, ao “esforço tenso do conceito”. E sem o trabalho do conceito não há retensão do real pelo pensamento; logo, não há ensino e, evidentemente, muito menos pesquisa.

A condição formadora da escola, de geração de esquemas de pensamento, seja dito *en passant*, é o mais consistente padrão a partir do qual aferir com rigor se um sistema de ensino é ou não bem sucedido no desempenho de sua função. A produtividade da ação pedagógica está intrinsecamente associada à geração de esquemas de pensamento. A sugestão de que não se pode medir o desempenho do sistema de ensino, de que a escola é refratária à competência e à eficácia é, de fato, um mito.

Antes de prosseguir, devemos desde já esclarecer, embora muito rapidamente, as relações entre a escola e as instâncias produtoras de conhecimento, entre o conhecimento científico e o escolar.

No ensino não há produção de conhecimento. O conhecimento é produzido em outras instâncias da vida social, nas instâncias especificamente produtoras de conhecimento, não na escola. A escola racionaliza tardiamente o conhecimento produzido nas instâncias produtoras de conhecimento. A escola torna o conhecimento legível a todos os não-produtores, *canoniza* (legitima e consagra) o saber, propicia o código necessário à decifração dos códigos intelectuais, torna possível ao indivíduo a imersão no mundo da cultura cultivada. Ao fornecer o vocabulário,

as figuras, metáforas, os sentidos, os modelos, os sistemas culturais mais amplos, a escola fornece os elementos necessários à integração lógica e moral do indivíduo à sociedade. Ao fazer isso a escola cumpre com sucesso a sua função social. É bem verdade que a escola não realiza somente isso; também produz e reproduz hierarquias meritocráticas, impõe um “arbitrário cultural” (Bourdieu) que legitima a ação pedagógica, contribui na distribuição do poder ao distribuir os códigos etc. Mas permanece como central o fato da escola propiciar os esquemas de pensamento sem os quais a atividade intelectual não passaria de um mero jogo de azar. Enfim, indivíduos formados a partir de modelos, “programados”, isto é, “dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação” (Bourdieu, 1987, p. 206), tal o específico produto cultural da escola.

A posição complementar da escola em relação às instâncias produtoras de conhecimento, faz, segundo Forquin, da cultura escolar uma *cultura segunda*, “subordinada inteiramente a uma função de mediação didática” (1992, p. 33).

Na escola, ainda segundo Forquin, e aqui reside uma das fundamentais diferenças entre o conhecimento científico e o escolar, na escola não se inventa nada, ou se inventa o já inventado (p. 33); ou, nos termos da sutil ironia de Machado de Assis, na escola são fornecidos aos indivíduos “os elementos dessa arte difícil de pensar o pensado”².

A didática como racionalização

É necessária uma árdua trajetória formativa para que o aluno se aproprie dos esquemas de pensamento que o tornam apto ao pensamento especulativo. No nível do conceito tem o aluno as disposições intelectuais necessárias, específicas e adequadas, para desbastar o cipoal das formas e com isso alcançar o núcleo mais duro do saber, a teoria, podendo, e em uma outra etapa, inventar.

Na forma que sai da produção cultural, o conhecimento é *inacessível* ao não-produtor. Isso porque o produtor cultural só se dirige aos produtores culturais. E a linguagem dos produtores culturais é feita de sentidos ocultos, de interdições, de caminhos subterrâneos, de metáforas apenas acessíveis aos produtores, de percursos lógico-históricos que só são amplamente dominados pelos produtores culturais. A linguagem dos produtores culturais é acessível “apenas aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado e, conseqüentemente, dos códigos sucessivos e do código destes códigos” (Bourdieu, 1987, p. 116). Para se apropriar do bem cultural, o não-produtor precisa de mediações. Na escola, a principal dessas mediações é a didática.

A didática, reduzida às suas dimensões mais simples, é componente inseparável da racionalização do saber. A racionalização põe o conhecimento em ordem, decompõe o saber em seus elementos constitutivos básicos, “banaliza o sagrado”, legitima e consagra determinados produtos culturais (a seleção dos produtos culturais

a serem legitimados e consagrados nos remete à problemática do currículo), tornando-os assimiláveis aos não-produtores.

A didática é uma estrutura mediadora da relação de aprendizagem; o estabelecimento das adequadas conexões entre os conteúdos ensinados e as formas pelas quais são ensinados, é feito por duas vias: por um conjunto de regras metodicamente organizadas e pela construção metódica das categorias básicas de pensamento, que, em seu conjunto, formam uma estrutura que permite a arte da criação.

Com outras palavras: a didática responde por dois imperativos do ensino. O primeiro, o da didática em sentido estrito, é o imperativo da “transposição didática” – trabalho de reorganização e reestruturação do conhecimento para torná-lo acessível ao aluno. O segundo, o da didática em sentido ampliado, é o da construção de esquemas operatórios – trabalho de apropriação propriamente dita do conhecimento (Forquin, 1992, p. 32-37).

O ensino e as classes de esquemas

O ensino é um processo de construção de esquemas de pensamento. Para evitar possíveis mal-entendidos, convém afirmar que as diferenças entre a cultura erudita e a cultura popular são marcadas pelas diferenças entre os esquemas de pensamento que organizam tanto uma quanto outra cultura. No caso da cultura erudita, do conhecimento racionalmente organizado, logicamente estruturado e universalizante, tem-se esquemas construídos a partir de disciplinas racionalizadas, que visam ao trabalho do conceito, e no caso da cultura popular, do conhecimento amorfo, disperso e particularista, tem-se esquemas obtidos por processos contingentes, e que apenas dão conta das operações do trabalho manual, permanecendo ao rés-do-chão da mera sensibilidade, das intuições e representações. Desse modo, as diferenças entre as culturas aqui referidas não repousam na presença ou na ausência de esquemas de pensamento (onde supostamente a cultura cultivada teria esquemas e a cultura não-cultivada seria despossuída de esquemas de pensamento), mas nos tipos de esquemas (esquemas analítico-formais, éticos e estéticos para a cultura cultivada, ou esquemas perceptivos para a cultura não-culta), em como os esquemas organizam a cultura (através de hierarquias culturais legítimas, para a cultura culta, ou por justaposições confusas, para a cultura não-cultivada) e no modo de aquisição dos esquemas (através das disciplinas escolares, para a cultura cultivada, ou ao acaso, para a cultura não-cultivada).

A função da escola é, assim, a de dotar os indivíduos dos esquemas intelectuais que lhes permitam compreender e superar os limites da cultura não-cultivada.

Importa salientar que isso não implica em tomada de posição valorativa em relação às culturas aqui consideradas. Reconhece-se o quanto os elevados produtos da mais refinada cultura cultivada devem à cultura do povo. Cite-se *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, e *O Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima

Barreto, duas obras que, entre muitas outras, foram buscar nos costumes e na linguagem do povo o estímulo básico de seu acabamento estético. Acontece que, justamente por serem grande arte, tais obras não se limitam à descrição passiva dos elementos que compõem a cultura dos “de baixo”. Ao contrário, o conteúdo genuinamente humano dessas narrativas reside na incorporação dialética dos conteúdos da cultura não-cultivada, incorporação que compreende, critica, expõe e supera os limites da cultura do povo, sem nenhuma complacência com os seus equívocos ancestrais.

Na vida intelectual a aceitação passiva da cultura popular é uma gritante forma de racismo cultural. Além disso, nunca é demasiado repetir que o conteúdo da educação escolar é a ciência e tecnologia modernas, a cultura erudita, não o saber popular (Etges, 1993, p. 1). Por isso, como a do artista, a posição do educador frente à cultura popular não pode ser nunca a de valoração acrítica.

Campos culturais não-reversíveis

Entre a filosofia, a ciência e a cultura erudita, de um lado, e o senso comum, os saberes populares e a cultura de massa, de outro, não há um mero desnível de qualidade, como se, através de uma operação de redução, se pudesse sair da filosofia e transitar ao senso comum, sair da ciência e chegar ao saber do povo, deixar a cultura erudita e entrar na cultura de massa. Como se, do mesmo modo, só que agora em sentido inverso, através da *continuidade*, fosse possível ascender do senso comum à consciência filosófica, dos conhecimentos do povo à intelecção científica, da cultura de massa à alta cultura.

Digamos, desde já: não há essa reversão; um abismo separa esses dois campos culturais. Não se passa de um para o outro como em uma curva suave. Vejamos isso mais detidamente.

Tentar estabelecer uma linha de continuidade entre o senso comum e o conhecimento científico-filosófico é um equívoco conceitual e histórico. Em verdade, sabe-se, é necessário ser anti-alquimista para ser químico, anti-animista para ser físico, anti-antropomorfo para ser cientista social, etc. Sem proceder a uma *ruptura* com a cultura popular não se chega senão às explicações mágicas ou representativas do real, nunca ao rigoroso e racional discurso quer da ciência, quer da filosofia.

Faz-se mister enfatizar a ruptura (que não é uma ruptura metafisicamente considerada, mas uma negação, isto é, conservação, superação e elevação a nível superior), dada a força de resistência que possui o postulado da continuidade entre o senso comum e a intelecção científica. Bachelard opõe-se com especial vigor a este ponto. A intelecção científica se dá contra o conhecimento vulgar, contra a experiência natural e imediata. “Uma experiência científica”, escreve Bachelard, “é uma experiência que *contradiz* a experiência comum” (1991, p. 13). Partindo do senso comum, sem romper com ele, só é possível chegar ao senso comum. O co-

nhecimento vulgar só conduz ao conhecimento vulgar. Romper com o conhecimento vulgar é, antes de mais nada, *retificar* (Bachelard) os erros do conhecimento imediato.

As representações espontâneas e naturais do senso comum estão muito longe dos conceitos sofisticados e depurados da ciência e da filosofia. As representações do senso comum proporcionam apenas os elementos necessários à vivência cotidiana: o senso comum é o conhecimento oriundo da vivência.

O senso comum é primário, recorre, basicamente, ao sentimento (Hegel, 1992, p. 60). Está, por conseguinte, irremediavelmente atado à imediatidade – que é o ponto de partida das intuições e representações, não o da ciência. O senso comum, permitam-nos uma analogia, é do âmbito do natural, enquanto que o discurso racional-científico-filosófico é do âmbito da cultura.

Didática e obstáculo pedagógico

Para se alcançar a inteligência científica, via ensino, deve-se romper com o “complexo impuro das primeiras intuições” (Bachelard), desorganizar e criticar tal complexo, superar os obstáculos pedagógicos que se opõem ao conceito. Tal tarefa, de destruir os obstáculos pedagógicos, propiciando assim que o ensino realize a sua lógica, que é a de alcançar o conceito, é a tarefa medular da didática. “Conhece-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal adquiridos ou superando aqueles que, no espírito mesmo, obstaculizam a inteligência” (Bachelard, 1991, p. 15).

Está claro que não se trata, seja permitido aqui um breve comentário adicional, de conciliar o senso comum com a ciência. Trata-se de destruir, negar, superar, contradizer, desobstruir, remover todos os estratos antediluvianos do espírito humano, camadas de saberes arcaicos que se depositam na cultura, numa justaposição caótica de eras diversas, passadas e presentes, impedindo, na expressão de Bachelard, o espírito de espiritualizar-se. Por outro lado, é importante acrescentar que isso não implica no descarte dos conhecimentos vulgares como de algo gasto e sem sentido. As representações contingentes e arbitrárias, segundo Hegel, são a primeira aparição da ciência. Como primeira aparição, são aparências, saberes não-verdadeiros. Esses saberes aparentes perdem a sua verdade, isto é, são negados quando a consciência empreende o caminho do conceito. E esse caminho para a ciência, que é o caminho do conceito, é feito contra as representações ordinárias. Escreve Hegel: “a ciência deve libertar-se dessa aparência, e só pode fazê-lo voltando-se contra ela” (1992, p. 65).

O obstáculo pedagógico não surge externamente à aprendizagem. Ele vem à tona no ato mesmo de aprender, assim como o obstáculo epistemológico aparece no ato mesmo de conhecer (Bachelard, 1991, p. 15-26). Quando o aluno ingressa na escola traz como bagagem todo um *conhecimento não formulado* (Bachelard), cos-

tumes e hábitos mentais que já foram adquiridos e que continuarão a ser adquiridos vida à fora. É contra esse conhecimento não formulado, empírico e calcado nas experiências do dia-a-dia, que deve se insurgir o esforço formativo. Observa Bachelard:

“Os professores de ciências não refletiram sobre o fato de que o adolescente chega ao curso de física com conhecimentos empíricos já constituídos; não se trata, pois, de adquirir uma cultura experimental, mas de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos amontoados pela vida cotidiana” (1991, p. 21).

Um pouco mais adiante, Bachelard completa, dando um exemplo: “É, então, bastante difícil fazer compreender o princípio de Arquimedes, em sua assombrosa simplicidade matemática, se de antemão não se criticou e desorganizou o conjunto impuro das intuições básicas” (p. 21).

Não há autêntica aprendizagem, por conseguinte, sem a derrubada dos obstáculos amontoados pelo senso comum e sem, de início, a crítica e a desorganização do conhecimento imediato. O agente só se torna apto a compreender um bem cultural quando específicos obstáculos pedagógicos são removidos.

Obstáculos típicos: as imagens

Pode-se investigar as imagens como obstáculos pedagógicos típicos. Sabe-se que o conhecimento científico tem que lutar contra as analogias, as metáforas (Bachelard, 1991, p. 45). No esforço de inteligência científica, deve o indivíduo mergulhar na *noite da alma* (Hegel), esquecer os sentidos e tudo o que faça apelo ao imediato. Quando as imagens substituem as teorias e os modelos, quando o conhecimento científico precisa de imagens para se expressar, já é um erro.

Alheios a isso, os professores não se dão conta do quanto de prejuízo existe no uso de imagens. Usar imagens para despertar o interesse ou para facilitar a compreensão (uma compreensão que, em verdade, nunca é fácil: a ciência repele as explicações imediatas e tranquilizadoras) é pôr obstáculos pedagógicos à cultura científica, pois a autêntica cultura científica começa justamente onde não há imagens, analogias e metáforas, mas sim conceitos, teoremas, idéias abstratas, teorias. As imagens, como diz Bachelard, são centros de falsos interesses, produzem confusões e impedem o acesso aos princípios fundamentais. “Em nossas classes elementares”, escreve Bachelard a propósito do ensino francês de seu tempo, “o pitoresco e as imagens produzem os mesmos estragos” (1991, p. 46).

O uso de imagens para ilustrar fenômenos é prejudicial porque a imagem sobrecarrega o fenômeno, desvia a atenção do essencial, produz falsos interesses. O

essencial apenas pode ser assimilado seguindo-se um caminho epistemológico inverso, isto é, voltando-se para o abstrato (Bachelard, 1991, p. 40). É só no elemento abstrato que o aluno pode captar o sentido de problema (Bachelard) da ciência moderna, é só no abstrato que a curiosidade é regrada e se torna profficua, é só no abstrato que a imaginação é metódica, é só no abstrato que as perguntas fundamentais podem ser feitas. No reino das imagens as perguntas são as mais disparatadas e irrelevantes (desde o ponto de vista científico), a imaginação é a mais fantasista possível, a curiosidade é dispersiva e errática, enfim, o conhecimento, como escreve Bachelard, é substituído pela admiração e as idéias somem nas imagens.

Em geral os livros de ciências adotados para o primeiro grau e os de física, química, etc, adotados para o segundo grau, estão abarrotados de fotografias, figuras, desenhos, ilustrações, narrativas pseudo-históricas, divulgações curiosas, tudo isso fazendo com que o conteúdo propriamente científico, equações, gráficos, leis, teoremas, permaneça praticamente inacessível à criança ou ao adolescente.

O que está subjacente ao uso de imagens é a idéia de que basta *ver* para compreender. Seja um exemplo: o átomo. Tem alguma utilidade pedagógica as imagens de átomos presentes nos livros didáticos? Optamos pela negativa a esta questão. A imaginação está limitada pelos sentidos. Como o átomo é inacessível aos sentidos, só pode ser *pensado*, não *imaginado*. Escreve Bachelard:

“Não somos capazes de descer mais baixo pela imaginação do que pela sensação. Em vão se liga um número à imagem dum objeto para marcar a pequenez desse objeto: a imaginação não segue o pendor matemático. (...) Eis portanto um limite humano do real imaginado, em outras palavras, um limite à determinação figurada do real” (1978, p. 156).

Mas não é apenas no âmbito da microfísica que há limites à figuração do real. A racionalidade científica moderna não toma mais o real imediato (passível de figuração) como objeto: o *vetor epistemológico* (Bachelard) da ciência moderna vai do racional ao real: o racional é realizado pelo experimento científico, mediante o trabalho matemático. Na ciência moderna a realidade se manifesta abstratamente, a ciência moderna geometrizava a realidade; o objeto da ciência já é uma construção abstrata (não figurável).

“A ciência não é um reflexo do que se costuma pensar como real, mundo dado, mundo cotidiano. Ela não reflete o “real” tal como as teorias da ciência ou epistemologias deste século ou a metafísica tradicional pressupõem. (...) Não sendo reflexo ou descrição do mundo dado, o pensamento ou a teoria cria a realidade. Cada teoria é um novo micro-mundo, um mundo autônomo,

uma segunda natureza. A ciência constitui a realidade
(Etges, 1993, p. 6).

Para evidenciar esta novidade epistemológica da ciência moderna, Bachelard recorre ao seguinte problema: suponhamos um bloco sobre uma mesa. Considerando que o bloco é suficientemente leve, qualquer pessoa normal poderia deslocá-lo um centímetro da posição em que se encontra; deslocar o bloco um milímetro exigiria concentração, esforço e provavelmente habilidades físicas incomuns; já deslocar o bloco um décimo de milímetro seguramente exigiria o auxílio de algum ferramental de precisão. Agora, deslocar o bloco um angstrom, que é uma dimensão atômica, exigiria toda uma Academia de Ciências, pois nessa dimensão os deslocamentos podem ser “vistos” apenas indiretamente, só podem ser apreendidos através da mediação da mecânica quântica; ou seja, no último caso seria preciso *teoria*.

No uso de imagens a racionalização científica é substituída pelo sentido da visão. O *détour* da ciência é reduzido ao êxtase diante das imagens. O espírito fica adormecido, pois, vendo, pensa que compreendeu. Está claro que em semelhante ambiente cultural imagístico a ciência não pode ser assimilada. Afinal, há mais mecânica celeste nas “aborrecidas” leis de Kepler do que em todas as fotografias e vídeos sobre a exploração espacial.

Conclusões

Este breve estudo está incompleto, tanto sistemática quanto conceitualmente. Sobretudo, está incompleto em um sentido: deve ser ampliado por um programa de pesquisa que comporte análises *particulares* de obstáculos pedagógicos. Trata-se de surpreender os obstáculos pedagógicos, através de rigorosa pesquisa bibliográfica e empírica, lá onde se encontram, nos livros didáticos, nas salas de aula, nos laboratórios de ensino. Nos livros: os fenômenos mal compreendidos e, portanto, mal explicados, as generalizações apressadas, as imagens simplistas, a falta de rigor, as opiniões travestidas de ciência. Nas salas de aula: o peso acabrunhante da experiência imediata, compacta, o horror à abstração, o apelo ao sensível, a valorização das coisas familiares, a mania da exemplificação, a infantilização afetiva etc. Nos laboratórios de ensino: o culto do extraordinário, do feérico, o gosto pelo interessante, a paixão pela variedade substituindo a busca da variação.

Uma pesquisa desse naipe, por certo, auxiliará os educadores na tarefa de pôr em vigilância o espírito pedagógico.

Toda cultura científica deve começar, segundo Bachelard, por uma *catarse*: a crítica e a desorganização dos erros iniciais proporcionados pela experiência sensível. Desorganizar e criticar as impurezas da intuição sensível é remover os obstáculos pedagógicos à aprendizagem e, ao mesmo tempo, é auxiliar na construção dos esquemas de pensamento que tornam possível a reflexão especulativa.

Notas

1. Só encontramos a categoria em Creso Franco Junior - “Uma queda pouco didática”, 1989. Um estudo com base na Epistemologia de Bachelard foi apresentado na 15ª Reunião da ANPED, em 1992, por Alice R. C. Lopes - “O currículo e a construção do conhecimento na escola”.
2. Machado de Assis, J.M. Teoria do Medalhão. In: _____. *Papéis Avulsos*. São Paulo: W. M. Jackson Inc., 1955, p. 107.

Referências Bibliográficas

1. BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do Não. O Novo Espírito Científico. A Póética do Espaço*. Sel. de José Américo M. Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 356 p. (Os pensadores)
2. _____. *La Formación del Espíritu Científico*. 17. ed. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1991. 303 p.
3. BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Introd. org. e sel. de Sergio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 370 p.
4. _____. *Sociologia*. Org. de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. 192 p. (Grandes cientistas sociais, 39)
5. ETGES, Norberto J. *O conteúdo e as formas da administração escolar moderna*. Rio de Janeiro: ANPAE, 1993. 17 p. Mimeo. Trabalho apresentado no XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação.
6. FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas escolares. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.
7. FRANCO JUNIOR, Creso. Os livros e a gravidade: uma queda pouco didática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.165 p.224-42, 1989.
8. HEGEL, G. W. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte I. 272 p.
9. LOPES, Alice R. C. *O currículo e a construção do conhecimento na escola - controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico no ensino de ciências físicas*. Caxambú: ANPED, 1992. 20 p. Mimeo. Trabalho apresentado na XV Reunião Anual da ANPED.

Gilson R. M. Pereira é professor da Faculdade de Educação da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, Brasil.

Endereço para correspondência:
Rua do Mármore, 495, Lagoa Nova
59.076-170 - Natal - RN



19(2):95-114
jul./dez. 1994

ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO NO BRASIL: tendências das publicações na última década

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO - *Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década.* O trabalho analisa os artigos sobre currículo, de autores nacionais, publicados no Brasil nos últimos dez anos, numa tentativa de apreender a situação em que se encontra a produção sobre currículo no país. Com o objetivo de captar as transformações ocorridas no pensamento dos teóricos foi feita a seguinte divisão temporal: de 1983 a 1985, de 1986 a 1989 e de 1990 para cá. Esses são os períodos em que foram detectadas algumas mudanças na área.

Palavras-chave: *currículo no Brasil, educação e currículo, conteúdos escolares.*

ABSTRACT - *Studies on the curriculum in Brazil: publication trends in the last decade.* This study analyses articles on the curriculum by Brazilian authors published during the last ten years in Brazil, in an attempt to understand the situation of production involving curricula in the country. The following division into periods was made, to situate changes which occurred in the ideas of the theoreticians: 1983-1985, 1986-1989, and 1990 to the present. These are the periods for which some changes in this field were detected.

Key-words: *curriculum in Brazil, education and curriculum, school contents.*

Apresentação

Nos países do primeiro mundo vem acontecendo um acirrado debate na área de currículo. A Nova Sociologia da educação — corrente sociológica voltada para a discussão do currículo — iniciada por Michael Young, na Inglaterra, no início dos anos setenta, já passou por vários estágios, reformulou seu pensamento inicial e, sem dúvida, contribuiu para a consolidação dos estudos na área de currículo nestes países.

Forquin (1993) mostra, com detalhe, as inúmeras questões que vêm sendo discutidas na área de currículo, por pesquisadores de vários países. Discute e analisa, procurando elucidar, a função de transmissão cultural da escola e a questão da cultura e dos elementos culturais selecionados ou excluídos dos diferentes tipos de escolhas educativas. Foi em seu estudo que encontrei inspiração para a realização desse trabalho. Afinal, é importante verificar o que têm discutido os autores brasileiros que estudam e escrevem sobre currículo, já que tal campo de estudo ainda não se encontra consolidado entre nós.

Envolvida há alguns anos com a área de currículo — participando em pesquisa e estudando a teoria referente ao tema — venho tentando entender as polêmicas questões das teorias de currículo, com o fim maior de poder utilizar os aportes teóricos da área para nela me engajar melhor, tomar partido e contribuir para a discussão de pontos nucleares relativos ao conhecimento transmitido no processo de educação formal. Por isso, neste estudo, tento apreender a situação em que se encontra a produção sobre currículo no Brasil, a partir da análise de artigos de autores brasileiros publicados no período de 1983 a 1993, em revistas e periódicos nacionais.

Obviamente, o caráter dos dados não permite fazer generalizações com o grau de segurança que a importância do assunto exigiria. Para isso seria necessário esgotar “toda” a produção da área neste período, incluindo livros, dissertações e teses. Mas tal abrangência não condiz com o caráter deste trabalho. Assim, por motivos de ordem prática, excluem-se deste estudo os livros, dissertações e teses produzidas no período enfocado.

Meu objetivo, aqui, é fazer uma revisão da produção brasileira na área de currículo através de artigos publicados em revistas e periódicos nacionais nos últimos dez anos. Procurarei averiguar quais problemas são levantados e discutidos, bem como quais autores e principais idéias têm influenciado o pensamento na área de currículo no Brasil.

Meu argumento central é que, apesar da demora com que os estudos críticos da educação e, em especial, do currículo de outros países têm chegado ao Brasil, e apesar das inúmeras dúvidas que ainda nos falta esclarecer (para que realmente possamos pensar numa Sociologia do Currículo adequada à realidade brasileira), o campo de estudos do currículo no Brasil conseguiu alguns avanços teóricos, nos últimos anos, principalmente a partir da utilização crítica das contribuições teóricas

de autores nacionais e também de autores de outros países.

Convém levantar, aqui, algumas considerações introdutórias que explicitarão algumas dificuldades encontradas na concretização deste estudo. Em primeiro lugar, não existe, no Brasil, um índice nacional de publicações na área da educação. A maioria das bibliotecas de educação engloba os artigos aos temas a partir dos títulos e, mesmo naquelas que usam a leitura técnica dos artigos para catalogá-los, verifiquei que não esgotavam os artigos existentes que tratam do tema em questão. Por isso, optei por analisar os artigos que continham no título a palavra currículo. Além desses, também analisei aquelas publicações cujo conteúdo, eu sabia seguramente, tratavam de currículo, apesar de a palavra não constar no título.

Em segundo lugar, gostaria de chamar a atenção para os riscos que correm estudos como este, na medida de não conseguir apreender o real estágio em que se encontram os debates referentes a currículo, já que alguns teóricos que vêm discutindo a questão do conhecimento escolar ou dos conteúdos, aqui no Brasil, não são curriculistas mas, sim, teóricos da educação — geralmente sociólogos, antropólogos, filósofos, etc.

Por último, creio ser pertinente uma crítica aos títulos dos artigos da área de educação e, particularmente, da área de currículo, já que também foi um problema enfrentado na realização deste estudo. Encontrei títulos românticos, poéticos, vagos, que em nada sugeriam tratar-se de estudos sobre currículos; ora títulos científicos, que induziam a pensar que se tratavam de problemáticas relevantes referentes ao tema, mas que ficavam apenas nos títulos.

Explicitadas estas reservas e tendo consciência de que o estudo que ora apresento não se esgota num trabalho desta natureza, limitar-me-ei a resgatar as principais idéias expressas pelos autores brasileiros em seus artigos sobre currículo, bem como os autores que lhes são referência. Para isto, este estudo está dividido em três partes. Na primeira, é apresentada uma rápida discussão das teorias críticas que, de uma forma ou de outra, repensam os inúmeros problemas existentes no campo do currículo. Na segunda parte, é feita a análise dos artigos sobre currículo publicados no Brasil nos últimos dez anos. Na terceira parte, procuro, a partir das lacunas que detectei, levantar alguns problemas como sugestão para estudos e encaminhamentos futuros.

1. Teoria crítica do currículo

O estudo das relações entre o currículo e a sociedade mais ampla — esferas econômica, política e ideológica — bem como dos elementos de controle, reprodução, discriminação e exclusão que permeiam as relações no momento em que o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido pelas instituições de ensino, encontra-se bastante avançado nos países do Primeiro Mundo.

Após constatar que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita

de tudo o que constitui a experiência coletiva e, mais ainda, que “o que se ensina na escola é menos cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer forma sua versão autorizada, sua face legítima” (Forquin, 1993, p.16), os pesquisadores centraram a atenção nos currículos. Como diz Connel (1992, p.68) “A pesquisa voltou-se para o conteúdo cultural do currículo dominante e começou a mostrar como ele estava vinculado às ideologias e práticas dos grupos sociais dominantes”.

Assim, várias questões sobre currículo vieram à tona, hipóteses foram formuladas e dúvidas foram levantadas. Essa corrente de pensamento recebeu o nome de Nova Sociologia da educação — NSE — e, após alguns anos, depois de ter sido questionada e “reconceptualizada”, passou a ser uma área de estudos consolidada nos países do Primeiro Mundo.

Esta nova corrente de pensamento tem, como efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos.

(...)ela aborda o currículo a partir de um ponto de vista fortemente crítico...” (Forquin, 1993, p.77).

O que pode, então, ser considerado como “tendo um valor educativo” para fazer parte dos conteúdos a serem transmitidos na escola? Quem faz a seleção dos conteúdos e, portanto dos elementos das culturas que fazem parte dos currículos? A quem servem os conteúdos ensinados nas escolas? Como é tratada a cultura das classes populares nos currículos? Na tentativa de responder a essas e muitas outras questões, os pesquisadores de diferentes países retomaram conceitos, que têm relação com a educação e com o currículo, discutindo-os principalmente na perspectiva sociológica. Foi assim que se desenvolveu a área da Sociologia do Currículo, hoje consolidada em vários países.

Os pesquisadores logo descobriram, no entanto, que não era possível investigar os aspectos do conhecimento escolar ou do currículo sem refletir sobre as questões das diferentes culturas. Foi assim que afloraram inúmeras reflexões sobre a função de transmissão cultural da escola, bem como as relações entre política, poder e cultura que subjazem aos currículos escolares. Segundo Forquin (1993), vozes ansiosas emitiram opinião sobre que cultura ou elementos de cultura deveriam fazer parte dos currículos. Para ele, “a questão da especificidade ou não do currículo em função do pertencimento social de seus destinatários é, ainda hoje, um grande dilema que provoca interrogações de ordem diversa” (p.129).

A valorização das diferentes culturas e a introdução de elementos da cultura popular nos currículos escolares é outro aspecto polêmico nos debates sobre currículo. Utilizando a descrição das diferentes perspectivas das diferenças culturais

— a etnocêntrica, a relativista e a legitimista — feita por Gringnon e Passeron (1989), poderia se dizer que no debate travado pelos teóricos da Sociologia do Currículo encontram-se principalmente as duas últimas perspectivas: a *relativista*, que atribui o mesmo valor às diferentes culturas e crê, portanto, que todas precisam ser transmitidas na escola; e a *legitimista*, que consciente das relações de poder travadas entre as culturas, reconhece a legitimidade da cultura das elites e não põe ênfase nos aspectos autônomos das culturas populares. Enfatizam aquelas propriedades das culturas populares que se devem às culturas dominantes.

O pluralismo cultural — ou seja, a convivência de grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo ou não compartilhar as mesmas adesões religiosas, os mesmos valores ou modos de vida — é outro tema bastante atual em países da Europa e nos Estados Unidos, principalmente por causa das imigrações recentes. Esta questão está diretamente ligada com as questões dos currículos escolares, já que aponta para uma diversidade dos conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas. Segundo Forquin. (1993, p.37).

“O multiculturalismo obriga colocar em termos novos a questão das desigualdades diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha a todos os alunos os elementos essenciais de uma cultura comum”.

Em vários países, a diversidade cultural é celebrada sob o argumento de que a diversidade aumenta a qualidade da educação. Mas nem todos concordam com essa idéia. Popkewitz (1992), por exemplo, explora as relações entre política, poder e cultura que são intrínsecas aos programas da chamada educação multicultural, bilíngüe ou pluralista. Para ele, “questões de cultura e diversidade são, ao mesmo tempo, lutas para se obter controle e tecnologias para produzir controle” (p.94).

Novamente o tema remete à grande polêmica da área de currículo: que conteúdos devem ser ensinados nas escolas das classes trabalhadoras?

Há questões em educação que dificilmente poderão ser focalizadas de modo adequado de um ângulo meramente pedagógico. A Sociologia do Currículo nos dá uma boa prova disso. Todas as questões colocadas acima, que fazem parte do debate na área do currículo, em vários países, foram e são investigadas e ou debatidas numa abordagem sociológica. Talvez aí esteja um dos motivos de, no Brasil, a área da Sociologia do Currículo ainda não se encontrar consolidada, como se verá no próximo tópico deste estudo. Nos anos 70, quando se iniciava na Inglaterra a NSE e surgia nos EUA uma tendência crítica no campo do currículo, no Brasil os problemas de currículo eram vistos apenas como problemas técnicos, de caráter prático e, portanto, focalizados a partir de uma perspectiva meramente pedagógica.

Entretanto, o que gostaria de mostrar é que apesar dos problemas de currículo ainda se apresentarem carentes de pesquisas em nosso País, é preciso ressaltar um fato que a análise dos artigos sobre currículo pode não desvelar. No Brasil, existem

vários autores que vêm discutindo a questão do conhecimento escolar de maneira crítica. Na década de 80, por exemplo, ocorreu um acirrado debate entre os adeptos da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e os partidários da proposta de Educação Popular que, embora com propostas completamente divergentes, discutem a questão dos conteúdos que devem ser ensinados nas escolas das classes populares.

As duas propostas de educação fundamentam-se em interesses emancipatórios. Esses teóricos, no entanto, não podem ser chamados de teóricos do currículo mas sim teóricos da educação. Por isso, os debates provocados pela Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e pela proposta de Educação Popular, apesar de terem contribuído para os estudos de currículo no Brasil, não serviram para a solidificação da área. É que, na verdade, elas se apresentam como propostas de educação e não como estudos do currículo. É necessário lembrar também que essas propostas não problematizam os conteúdos. As duas já têm como dado o conteúdo, ou seja, o conteúdo não é problema, mas solução.

O construtivismo pedagógico, ainda que de um outro ângulo, também focaliza o conhecimento escolar. Desde a divulgação do estudo de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1986), no Brasil, — “Psicogênese da Língua Escrita” — o construtivismo vem conseguindo um grande número de adeptos. Embora não tenha exercido grandes influências nos teóricos brasileiros do campo do currículo, pelo menos exercícios baseados nessa proposta parecem ter sido incorporados aos currículos escolares.

2. Os estudos sobre currículo no Brasil, nos últimos dez anos

Ao analisar a produção brasileira no campo do currículo, torna-se evidente nossa fragilidade na área. Não temos ainda uma tradição consolidada em estudos neste campo. Temos muito a estudar e a pesquisar, caminhos a abrir, problemas a elucidar, enfim, muito a conquistar.

Uma avaliação qualitativa do que já foi produzido na área de currículo é fundamental para saber se e quais avanços realmente foram conquistados pelos teóricos do Brasil e quais problemas de currículo são carentes de pesquisa e debate em nosso país.

É verdade que indiretamente, de uma forma ou de outra, as questões sobre currículo acabam vindo à tona. Discute-se freqüentemente, na educação, a questão dos livros didáticos com suas ideologias e discriminações, a relação entre escola e sociedade, escola e Estado, dificuldades de aprendizagem dos alunos, competência técnica e política do professor, etc. Entretanto, é preciso que se trate também de questões explicitamente sobre currículo, com o objetivo de entender como se dá a criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar.

A revisão da produção no campo do currículo no Brasil nos últimos dez anos evidenciou duas mudanças no pensamento dos teóricos da área: a primeira se deu

em 1986 com a publicação de um artigo de Domingues — “Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares” — onde o autor faz um trabalho classificatório das tendências na área de currículo no Brasil, baseado em MacDonald (1975) que por sua vez se baseou no trabalho de Habermas sobre Conhecimento e Interesses. O segundo se deu com os trabalhos de Moreira (1990a) e Silva (1990) que, fazendo uma interpretação diferente do currículo, apontam lacunas, esclarecem algumas dúvidas, levantam outras e dão “pistas” para um repensar e um agir nesse campo. Assim, para não ignorar ou desvalorizar os avanços aqui ocorridos, usarei essa divisão temporal para descrever as constatações feitas.

De 1983 a 1985

Inicialmente, é preciso chamar atenção para a constatação de que poucos estudos sobre currículo foram publicados de 1983 a 1985.

Os artigos publicados nesse período demonstram que os teóricos do campo do currículo pouco aproveitaram as contribuições das teorias da reprodução. As reflexões da Nova Sociologia da educação parecem nem mesmo serem do conhecimento dos pesquisadores que publicaram seus trabalhos nesse período. As contribuições de Michael Apple e Henry Giroux na construção do pensamento curricular, embora citados em poucos estudos desse período, não foram explorados para se pensar os currículos brasileiros. Nem mesmo as elaborações de Paulo Freire inspiraram os teóricos a repensarem os currículos sobre um outro ângulo. Embora boa parte dos estudos publicados nesse período falem da necessidade de enfrentar as questões das diretrizes curriculares que durante a década de 70 imperaram no Brasil (Cardoso, Santana, Barros e Moreira, 1984; Garcia, 1985) o predomínio das concepções tradicionalistas entre os teóricos do currículo é facilmente detectável, ainda influenciados pelas formulações americanas sobre currículo — representadas principalmente no trabalho de Tyler.

Encontram-se projetos propondo modificações curriculares para instituições educacionais de diferentes níveis, preocupados apenas com o domínio de uma ou outra disciplina e com o lugar dessas na programação, em função da carga horária; o que pode ser constatado em Moraes (1985) e Lobo Júnior (1984).

Os trabalhos, em sua maioria, são exploratórios e descritivos. Alguns não passam de simples levantamentos dos conteúdos trabalhados em algumas séries, que raramente servem a fins teóricos e, freqüentemente, nem sequer são utilizados para fins práticos imediatos.

Há tentativa de resgatar a concepção de currículo veiculada pelos textos legais da década de 70, mostrando a dificuldade de entendimento das propostas das leis da educação que pressupõem conhecimentos acerca das idéias de Dewey, Piaget, Bruner, Tyler etc.

Alguns artigos evidenciam a preocupação dos pesquisadores com os objetivos da educação que devem ficar claros nos programas curriculares, mostrando ainda

resquícios da influência das teorias tradicionais de currículo, tão “digeridas” no Brasil na década anterior.

Currículo, neste período, é em geral confundido, pelos teóricos, com “elenco de disciplinas”, quando na prática elas são apenas instrumentos curriculares. É como se desconhecêssemos que o currículo é uma área de conhecimento bem desenvolvida em outros países e, assim, confundem currículo com programas e listagem de conteúdos de uma disciplina ou de um curso.

Encontram-se estudos que tratam da “Avaliação de currículos e programas”, o que pode ser observado em Sampaio (1984); Paviani, Prestes, Koche e Pozenato (1985). Estudos que insistem na importância de o currículo ser responsabilidade de todos, tanto da “comunidade” como da escola, o que fica evidente em Armellini (1983) e Garcia, Alves e Oliveira (1984).

Um ou outro trabalho, influenciado pelas idéias de Libâneo no que se refere à Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, defende a idéia de que as escolas públicas deveriam trabalhar a maior quantidade de conteúdos possível, “instrumentalizando as camadas populares, para que possam ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante”(Cardoso, Santana, Barros e Moreira, 1984).

Inicia em fins de 1985 o interesse dos teóricos do currículo em pesquisar sobre o currículo do ensino de primeiro grau, já cogitando a possibilidade de as causas da evasão e da repetência, nas escolas dos setores populares, estarem ligadas às questões de conteúdo (Garcia 1984; Silva 1984; Luckesi 1985). A questão, no entanto, não foi aprofundada. Apenas sugere-se que se deva trabalhar nas escolas conteúdos relacionados à realidade familiar das crianças das classes populares.

O exame dos artigos de currículo publicados nesse período nos levaria, assim, a dizer que, embora havendo tentativas de críticas às diretrizes curriculares que imperavam no Brasil nos anos 70, muitas heranças desses anos restaram aos teóricos dessa área. As questões que indicariam as mudanças e que permitiriam mostrar o rumo e rota possíveis e necessários para fortalecer a área e acelerar as transformações necessárias na educação formal do país foram praticamente ignoradas pelos teóricos do currículo.

De 1986 a 1989

Seria ingenuidade dizer que apenas um artigo serviria para balançar os teóricos do campo do currículo e fazer com que estes reformulassem seus pensamentos. Entretanto é real e constatável que a maior parte dos artigos publicados neste período (e analisados para este estudo) mencionam o artigo de Domingues (1986) o qual faz uma aplicação da classificação de currículo feita por MacDonald (1975) para a realidade brasileira. O esquema conceitual que comporta três paradigmas de currículo — técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico — foi completamente utilizado pelos teóricos do currículo no Brasil numa tentativa visível de encaixar

seus estudos dentro do paradigma dinâmico-dialógico².

Embora sem grande entusiasmo por estudos sobre os conteúdos escolares e toda a problemática que envolve esta questão (currículo como fato, currículo como prática e currículo como crítica — Young, 1975), é possível registrar, nesse período, a superação da concepção de currículo como sendo elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos, para pensar no sentido de que tudo o que a escola executa tem a ver com o saber de que o aluno deverá se apropriar, na instituição escolar, que se define exatamente por essa possibilidade social.

Uma outra constatação é a de que os teóricos deste período abordam, em seus estudos, a problemática da adequação do ensino à realidade do aluno. Uns tratam da questão do currículo das escolas rurais e outros do currículo das escolas das classes populares. Embora tenham silenciado quase completamente sobre o modo como o conhecimento é selecionado, organizado e distribuído pelos programas escolares, há sensíveis sinais de questionamento dos currículos pelos teóricos do Brasil e o evidente esforço para romper com os paradigmas tradicionais de currículo e adotar o paradigma crítico.

Os elevados índices de evasão e repetência das crianças das classes populares na escola de primeiro grau fez com que os teóricos do currículo discutissem em alguns artigos a questão da validade e da utilidade do conteúdo curricular para os alunos das camadas mais pobres da população.

Nesse período discute-se, ainda, o vocabulário específico criado ou “copiado” e expandido na década de 70 e que ainda aparece nos discursos oficiais e no dia-a-dia da escola. Assim, retoma-se o conceito de “comunidade” e sugere-se que se faça o mesmo com outros conceitos como: integração, objetivos educacionais, mudança, etc. A intenção é superar o significado tradicional que fora atribuído a esses conceitos, para que possam ser utilizados com uma visão mais crítica e transformadora. A questão da necessidade de uma formação básica comum para todos os brasileiros, respeitando as características regionais, também é tratada na publicação do campo do currículo desse período.

Por fim, a análise dos artigos do campo do currículo publicadas no período de 1986 a 1989 permite perceber que os teóricos arriscam discussões na área, mesmo que receosos: 1) lançam a idéia de se refletir sobre a questão curricular e o aspecto central da área que é o dos conteúdos que a escola deve transmitir; 2) se preocupam em questionar o rumo dado às questões curriculares no Brasil na década de 70; 3) procuram entender a desarticulação dos conteúdos nas propostas curriculares usadas nas escolas; 4) se preocupam com a desarticulação entre o proposto pelos programas curriculares e o que de fato ocorre nas salas de aulas.

Novamente, neste período, as questões colocadas pela NSE foram totalmente ignoradas pelos teóricos do campo. Não encontrei qualquer artigo que tratasse dos problemas colocados por esta corrente de estudos. Michael Apple e Henry Giroux foram mencionados em alguns artigos publicados nesse período, especialmente por aqueles que trataram das questões curriculares numa abordagem sociológica; mas

suas idéias, em conjunto, não foram exploradas para se refletir os diversos problemas da área em nosso país. Exceção deve ser feita ao trabalho de Moreira (1989) que estudou a “contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil”. Entretanto o fato de os teóricos tentarem “encaixar” seus estudos dentro do paradigma crítico observado por Domingues (1986) — dinâmico dialógico — e pouco usarem em seus estudos as contribuições das Teorias da Reprodução, da Nova Sociologia da educação, das chamadas Teorias da Resistência e do pensamento de Paulo Freire, no que diz respeito aos conteúdos que devem ser ensinados nas escolas das classes populares e ao desafio da relação teoria-prática, é intrigante e ao mesmo tempo revelador. Mostra a confusão em que se encontravam os teóricos da área e talvez o receio de mais uma vez importar, de forma acrítica, teorias de “fora” como aconteceu no Brasil na década de 70.

De 1990 para cá

A partir de 1990, registram-se algumas mudanças importantes na produção do campo de estudos do currículo no Brasil. Se os trabalhos dos períodos anteriormente analisados pareciam apresentar um certo receio em utilizar as teorias de fora para a reflexão do currículo no Brasil, as publicações desse período mostram muito bem como estas teorias podem ser utilizadas de maneira crítica e, ainda, como são importantes para refletir toda a problemática da área.

A revisão dos artigos publicados nesse período evidenciou que Moreira (1990a) e Silva (1990) deram uma importante contribuição para o avanço registrado no campo de estudo do currículo no Brasil. Por motivo de ordem prática, não será analisada, aqui, a tese de doutorado de Moreira (1988) que foi transformada em livro em 1990a, já que optei por analisar apenas artigos publicados em revistas e periódicos nacionais. Entretanto é importante dizer que seu livro foi utilizado por grande parte dos autores que publicaram seus estudos posteriormente ao seu trabalho. Foi seu livro, juntamente com o artigo de Silva (1990), que redimensionou a produção no campo do currículo no Brasil. Nesta época, também, começou a circular no Brasil uma série de obras de língua inglesa que foram traduzidas para o português como, por exemplo, livros de Michael Apple e de Henry Giroux e vários artigos da revista “Teoria e educação”, criando condições para melhorar a produção na área.

Silva (1990) fez um importante estudo sobre as lições e as dúvidas decorrentes de duas décadas de desenvolvimento do pensamento curricular no Brasil. Nele o autor denuncia o fato de termos ignorado as reflexões apresentadas pela NSE e todas as reformulações que a ela se seguiram. Denuncia também o fato de os teóricos da educação terem rapidamente “abandonado” as críticas apresentadas pela Teoria da Reprodução e a forma acrítica como foi retomado o conceito de resistência aqui no Brasil.

Sua principal preocupação é refletir sobre as ênfases que devem ser dadas pela área de currículo na construção de uma sociedade mais democrática. Para isso ele

retomou e comentou as questões centrais abordadas nos últimos anos pelas teorias críticas da educação, o que o autor denominou de “lições”, dando ênfase especial sobre as questões de currículo. O autor levantou, ainda, dúvidas e questões existentes no campo de estudos do currículo, apresentando alguns dos principais problemas a serem enfrentados por aqueles que estão engajados em estudos do currículo no Brasil.

Este estudo foi muito utilizado em trabalhos publicados posteriormente na área de currículo.

A observação pertinente feita por Silva de que “tanto a NSE como suas reformulações permanecem até hoje pouco conhecidas no Brasil” (p.59) obteve bons resultados. A partir da publicação do seu estudo, vários artigos começaram a utilizar algumas idéias dessa corrente sociológica. Sem dúvida o debate na área aumentou e apesar das inúmeras dúvidas que ainda nos restam (como ele mesmo mostrou naquele estudo), apesar de tudo que ainda temos que compreender se quisermos pensar na construção de uma sociologia do currículo adequada às especificidades do contexto brasileiro, é visível a “melhora” na qualidade dos artigos da área publicados no Brasil a partir de 1990. Vejamos, então, quais problemas foram abordados nos artigos sobre currículo publicados nestes últimos três anos.

Inicialmente, há que se apontar para o caráter teórico de bons artigos publicados neste período. Dentre eles destacam-se: 1) as reflexões sobre o ensino de Currículos e Programas, na tentativa de propor uma abordagem das questões curriculares, na disciplina de Currículos e Programas, de modo que ofereçam subsídios à prática pedagógica (Moreira, 1991b); 2) o estudo sobre as contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio políticas nos currículos escolares (Bordas, 1992); 3) a análise crítica da evolução do pensamento de Michael Young na tentativa de questionar que contribuições significativas sua teoria pode oferecer para o desenvolvimento de propostas curriculares críticas adequadas à realidade brasileira (Moreira, 1990b); 4) o estudo para examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular (Moreira, 1992a) e 5) o estudo sobre a relação dialética existente entre conteúdo e forma no discurso pedagógico, cujo argumento central é o de que não apenas mudanças de conteúdo levam a mudanças na forma, como também mudanças na forma podem contribuir para a própria mudança do conteúdo e, por conseguinte, provocar transformações no próprio discurso pedagógico (Santos, 1992a).

Outro aspecto verificado nos artigos sobre currículo deste período e que na minha opinião é um avanço, diz respeito à preocupação com o problema central do campo do currículo na atualidade, a saber, a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas de primeiro grau. Essa questão é abordada de diferentes maneiras, discutindo-se inclusive os critérios que têm sido empregados para definir o que deve e o que não deve ser considerado conhecimento escolar. O debate se realiza com influência das duas propostas de educação brasileira: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos — representada principalmente por José Carlos Libâneo e

Demerval Saviani — e a proposta de Educação Popular — representada principalmente por Paulo Freire.

A influência da NSE se faz presente em boa parte dos estudos de currículos analisados, inclusive na consciência que os autores demonstram ter — concordando com a NSE — de que “os currículos são invenções sociais”. Por isso questiona-se sobre a inclusão ou exclusão de uma ou outra disciplina no currículo escolar, sobre as determinações do que se ensina nas escolas e sobre o porquê de serem feitas as escolhas de conteúdos escolares.

Não é difícil imaginar a importância que esses estudos teóricos tiveram para o campo do currículo. Mas o mais importante é que eles tiveram rápida repercussão, pois logo após suas publicações surgiram estudos de avaliação de propostas curriculares que utilizaram — ou pelo menos se esforçaram para tal — esses aportes teóricos e boa parte dos trabalhos fez isso de forma crítica. Assim, encontram-se estudos com clara preocupação em conjugar teoria e prática. São análises de diferentes propostas curriculares oficiais apresentadas para diferentes áreas do conhecimento com vistas a:

- analisar pressupostos teóricos subjacentes às propostas;
- perceber as relações entre as concepções orientadoras dos planejadores de currículo e as dos professores que as colocam em prática;
- identificar as tendências ou influências marcantes e representativas de determinadas concepções de educação, currículo e natureza do conhecimento nos programas.

É preciso chamar atenção, ainda, para o nº 1 do volume 17, 1992, da revista *Educação & Realidade* publicado sob o título de “Currículo e Conteúdos Escolares”. Na primeira parte desta revista três trabalhos introduzem a contribuição do estudo sobre disciplinas específicas no contexto da discussão sobre currículo no Brasil. Costa, Wortmann e Dalla Zen & Silveira revisitam diferentes propostas curriculares oficiais apresentadas, em distintas épocas, para três áreas do conhecimento: Filosofia, Ciências e Língua Portuguesa respectivamente. As autoras identificaram nas propostas examinadas as tendências marcantes e representativas de determinadas concepções de educação, currículo e natureza do conhecimento, assim como a durabilidade destas tendências ou influências ao longo de diferentes momentos históricos. Creio que outros estudos históricos sobre outras disciplinas devem ser feitos pois, conhecendo a origem e a história da disciplina em que trabalha, o professor terá maior segurança para decidir quais os conteúdos que irá ensinar.

Ainda encontram-se, nos artigos publicados nesse período, “sugestões” de se pensar um currículo mais “apropriado” às áreas pobres, que aproveitem todos os recursos locais e levem em conta as necessidades e possibilidades sócio-econômicas e culturais das áreas rurais. Sugestões que, apesar de já existirem em estudos de 1983 e 1984, agora se apresentam mais bem formuladas ou detalhadas.

Assim, a análise dos artigos de autores brasileiros publicados nos últimos três anos nos levaria a dizer que: os autores realçam a importância do conteúdo curricular pondo ênfase na necessidade de se pensar num conhecimento relacionado com a cultura dos estudantes; vêem a cultura dos grupos dominados como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento; valorizam as diferentes teorias críticas do campo do currículo apresentadas por teóricos de outros países e acatam sugestões de reflexões de outros autores brasileiros que também investigam os problemas da área em questão. Poder-se-ia dizer, ainda, que os curriculistas parecem estar “no caminho certo”, pois como disse Moreira

“Para uma produção intelectual de qualidade, os acadêmicos de um país de terceiro mundo não podem ignorar o que se elabora no primeiro mundo. No caso específico do currículo temos ainda muito a aprender com países que vêm, há bem mais tempo que nós, discutindo e pesquisando questões relacionadas ao currículo escolar” (1990a, p.210).”

3. Algumas lacunas detectadas no campo de estudos do currículo no Brasil

Penso ter deixado claro até aqui que a situação atual do campo de estudos do currículo no Brasil parece-nos bem mais promissora do que a verificada em inícios da década de 80. Entretanto, apesar desses avanços, persistem inúmeras dificuldades de diferentes naturezas.

Silva (1990) elaborou o que chamou de dúvidas e questões existentes no campo de estudos do currículo. Trago aqui alguns dos principais problemas por ele relacionados que, ao meu ver, precisam urgentemente ser debatidos e resolvidos se quisermos, realmente, equacionar uma “combinação curricular compatível com os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática”.

(...) não sabemos como efetivar mudanças curriculares reais em nossos sistemas educacionais de massa... Não sabemos ainda como combinar utilidade, relevância, crítica ideológica e distribuição igualitária dos conhecimentos que significam poder e controle, para construir um currículo que represente não apenas uma educação igual para todos mas que prefigure, ainda que numa esfera limitada, a sociedade igualitária de nossos sonhos. Temos muitas dúvidas em relação ao que constitui conhecimento útil e válido... Temos ainda muito a discutir com relação à teorização crítica em educação e currículo e os movimentos sociais mais amplos. (...) A

introdução de uma educação política no currículo é outra daquelas questões pouco desenvolvidas e mal resolvidas” (1990, p.65-66).

Muitas outras questões curriculares, aqui no Brasil, ainda estão “pouco desenvolvidas e mal resolvidas”. Como um exemplo, não foi encontrado qualquer estudo que tratasse teoricamente a questão dos currículos dos cursos universitários. O currículo dos cursos profissionalizantes tem sido objeto de diferentes estudos no exterior, destacando-se neste campo os trabalhos de Donald Schon. Esta área merece atenção especial diante do conflito de interesses provocados pelas divergências entre as necessidades de mercado, interesses sociais e a cultura pedagógica dos cursos profissionalizantes. Entretanto, aqui no Brasil, essas questões têm sido pouco discutidas. Se as teorias críticas estão começando a se fazer presentes nos estudos dos autores brasileiros preocupados com os currículos dos cursos de primeiro grau, o mesmo não anda acontecendo com os cursos de nível técnico e superior. Alguns pouquíssimos estudos analisam a questão do currículo de uma ou outra disciplina numa perspectiva histórica e quando falam em currículo de qualquer curso de graduação, quase sempre estão se referindo à grade curricular. A discussão não pode ficar estacionada aí. Como diz Moreira (1990a, p.49):

“É indispensável que não deixemos de questionar o currículo acadêmico e suas disciplinas bem como os aspectos ideológicos e o possível potencial emancipador dos conteúdos dos mesmos”.

O exame dos artigos sobre currículo publicados nos últimos dez anos revelou ainda que, a questão central da área, ou seja, a determinação, seleção, organização e transmissão do conhecimento, com toda a problemática que envolve, continua praticamente desconhecida dos professores. Mais uma vez evidencia-se a distância existente entre a academia e as práticas nas escolas de primeiro e segundo graus. E isto precisa acabar. Como mostra Forquin (1993, p.16)

“...a obra do escritor ou do artista, ou o pensamento do teórico não são diretamente comunicáveis ao aluno: é necessário a intercessão de dispositivos mediadores”.

Assim, o currículo real passa por mediações que incluem a cultura institucional e pedagógica da escola e dos professores. Por isso é preciso que os professores de primeiro e segundo graus também participem do debate da área de currículo. Só assim poder-se-á fazer uma “seleção da cultura” a ser transmitida pela escola, compatível com nossos ideais de escola e sociedade democráticas.

Faltam-nos ainda estudos que investiguem qual tem sido o efeito de teorias curriculares críticas (brasileiras ou estrangeiras) nas instituições educacionais

brasileiras de todos os níveis. É preciso saber se os professores lêem sobre as diferentes teorias e se essa leitura interfere em sua prática. Pois se os professores não conhecerem as teorias da educação e do currículo, se não estiverem inteirados dos inúmeros problemas deste campo, dificilmente conseguirão adotar a postura crítica desejada para que currículos baseados em interesses emancipatórios tornem-se realidade.

É pertinente a afirmação de Moreira (1990a, p.213) de que não dá para aceitar incondicionalmente as disciplinas tradicionais (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências). É preciso questionar para saber se realmente são indispensáveis nos currículos da atualidade.

É preciso também prestar atenção aos estudos interdisciplinares que estão se iniciando no Brasil. Talvez seja possível utilizá-los para reavaliar a forma como são organizados os conteúdos escolares e quem sabe, assim, cogitar a promoção de uma verdadeira integração entre os conteúdos, as disciplinas e as séries de um curso.

O currículo dos cursos de formação de professores é outro aspecto que precisa urgentemente ser pesquisado. Como nos mostra Santos (1992b) a formação do educador, apesar de não ser um tema novo, precisa de novas contribuições e alternativas de análise. Segundo esta autora “Em diferentes artigos, durante a década de 80, educadores se manifestam criticando a estrutura e o conteúdo dos cursos de formação de professores e especialistas” (1992b, p.138). Mas “este debate atravessou uma década sem que, excluindo alguns debates relevantes nos primeiros anos, avançasse significativamente no campo teórico, de modo a manter o interesse pelo tema e a contribuir para a implementação de ações concretas” (p.139).

Apesar de ser possível identificar ainda outras lacunas, gostaria de terminar dizendo que a cultura das pessoas comuns possui características próprias e muito interessantes. Não é possível negar essa “outra cultura” em momento nenhum, muito menos nos currículos escolares. Por isso, a cultura popular deve fazer parte dos currículos em diferentes momentos e não ser utilizada apenas como “ponte” para se chegar à cultura das elites, como querem alguns teóricos da educação no Brasil.

Conclusão

Neste trabalho tentei apreender a situação em que se encontra o pensamento sobre currículo no Brasil, analisando os artigos de autores brasileiros publicados em revistas e periódicos nacionais a partir de 1983.

Como foi visto, o desenvolvimento de estudos críticos no campo do currículo em nosso País é recente e a principal causa disso pode ser atribuída à demora com que as teorias críticas da educação e do currículo de outros países têm chegado até nós.

Mesmo que se considere significativo o avanço no pensamento dos teóricos brasileiros do campo de estudos do currículo, é certo que muitos problemas nos

falta pesquisar, para que possamos ter uma Sociologia do Currículo adequada ao contexto brasileiro, que ajude na construção de uma escola de qualidade para todos.

Na realidade, é possível fazer duas comparações para que se possa identificar realmente nossas conquistas na área de currículo. Se pensarmos em todas as confusões e perplexidades demonstradas pelos teóricos brasileiros no início da década de 80 — retratadas no início deste estudo — é evidente que passos importantes e decisivos foram dados pelos teóricos do currículo, no Brasil, resultando em conquistas para a área e para a teoria da educação. Mas se o parâmetro de comparação for o desenvolvimento da sociologia do currículo em outros países ou mesmo todo o debate que vem ocorrendo na área, tão bem mostrado por Forquin (1993), logo se concluirá que estamos muito atrás de todas essas reflexões. A partir dessas constatações, resta dizer que nos últimos anos os estudos sobre currículo no Brasil deram alguns passos, dentre os muitos necessários, para o desenvolvimento da área e, conseqüentemente, da educação brasileira.

Hoje o nosso maior problema, no entanto, é a prática educacional em todos os níveis de ensino. Existe uma distância muito grande entre todas as reflexões críticas detectadas nos estudos dos teóricos e a prática dos docentes nas instituições de ensino. Parece que muito pouco desse pensamento crítico reverteu em práticas pedagógicas progressistas nas escolas brasileiras.

Assim, depois dessas reflexões e constatações, concluo com uma citação de Moreira que retrata, ainda, de maneira incontestável o estágio em que se encontra a área de currículo no Brasil.

“Parece que já percebemos que não podemos nem devemos ignorar a produção pedagógica do Primeiro Mundo e estamos procurando, então, peneirar as influências e preferindo ao invés de autores preocupados com questões técnicas (e em alguns casos, totalmente triviais) como os que nos influenciaram nos anos setenta, autores que discutem criticamente questões curriculares relevantes, independentemente de suas nacionalidades. A conseqüência é que a teoria do currículo segue novas direções, já que a abordagem técnica de questões curriculares está sendo gradativamente substituída, ao menos em nível de discurso, por uma abordagem fundamentalmente sociológica.” (1990a, p.182).

Notas

1. Todos os artigos nacionais consultados para este trabalho, que foram considerados como marco ou representaram contribuições importantes para o avanço no campo de estudos do currículo no Brasil, encontram-se referenciados na bibliografia.
2. Tal aplicação foi objeto de considerações críticas da parte de Moreira (1990a).

Referências Bibliográficas

1. ALVES, N. Currículos e programas — como vê-los hoje? *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.3-6, 1984.
2. ANDREOLA, B.A. Paulo Freire e o problema dos conteúdos. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.16, n.63, p. 25-37, jan./mar. 1987.
3. APPLE, M.W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
4. ARMELLINI, N.J. Reflexões em torno do tema: escola/comunidade e a posição do currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.8, n.3, p. 89-92, set./dez.1983.
5. BORDAS, M.C. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 5-17, jan./jun. 1992.
6. BUJES, M.I.E. O Currículo como construção coletiva do saber: uma tentativa de explicitação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.59-63, jan./jun. 1992.
7. CARDOSO, E.A.; SANTANA, M.C.; BARROS, A.M.; MOREIRA, F.A.S. Os livros tradicionais de currículo. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.7-25, 1984.
8. COLLARES, D. A promoção de um currículo construtivista. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 143-148, jul./dez. 1987.
9. CONNELL, R.W. Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 66-80, 1992.
10. COSTA, M.C.V. O ensino da filosofia: revisando a história e as práticas curriculares, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 49-58, jan./jun. 1992.
11. DALLA ZEN, M.I.D.; SILVEIRA, R.M.H. O ensino da língua portuguesa: um estudo de programas, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 19-32, 1992.
12. DOMINGUES, L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.67, n.156, p.351-366, maio/ago 1986.
13. DONALD, A.S. *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Book, 1982.
14. FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
15. FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
16. GARCIA, C.L.L.M.; ALVES, C.M.C. e OLIVEIRA, I.M.de. Conceito de comunidade nas definições de currículo. *Cadernos CEDES*, São Paulo, p.73-88, 1984.

17. GARCIA, R.L. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.45-52, 1984
18. GRINGNON, C. e PASSERON, J.C. Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. Madri: Ediciones La Piqueta, 1992.
19. HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
20. LIBANELO, J.C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
21. LÔBO JUNIOR, D.T. Currículo e Zona Rural - Uma análise de conteúdo em Estudos Sociais. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, P.45-63, 1984.
22. LUCKESI, C.C. Introdução ao tema (Evasão e repetência: implicações pedagógico-didáticas), in: Associação Brasileira de Tecnologia (ed.), *Direito à educação e tecnologia educacional: anais do XVII seminário brasileiro de tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v.2, p.81-94, 1985.
23. MACDONALD, J.B. Curriculum and human interests, in: PINAR, W. (ed.) *Curriculum Theorizing: the reconceptualists*, Berkeley, 1975.
24. MORAES, R. O ensino de ciências no currículo por atividades. *Boletim Técnico do Procirs*, Porto Alegre, v.1, n.1, p.10-13, 1985.
25. MOREIRA, A.F.B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Forum Educacional*, Brasília, v.13, n.4, p.17-30, set./nov.1989.
26. _____. Currículo e controle social, *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.13-27, 1992a.
27. _____. Os currículos dos cursos de formação de professores e a cultura dos alunos das camadas populares. Trabalho apresentado na 43ª reunião da SBPC, na mesa redonda "Currículo de Letras", São Paulo, jun 1991a.
28. _____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas; Papiros, 1990a.
29. _____. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: *Escola Básica*, Campinas: Papiros, Coletânea CBE, 1992b, p.77-88.
30. _____. *Reflexões sobre o ensino de currículo e programas do Rio de Janeiro*. Ande, Brasília, v.10, n.17, p.41-50, 1991b.
31. _____. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.46, p.73-83, abr./jun.1990b.

32. _____. Towards a reconceptualisation of educational transfer: the case of curriculum studies in Brazil. Londres, 1988. Tese (Doutor.), Institute of Education/University of London.
33. MOSQUERA, J. M. A construção psicossocial do currículo: algumas considerações. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v.3, n.1, p.37-43, jan./jul. 1988.
34. PAIXÃO, E.M.C. A futura Lei de diretrizes e bases da educação nacional e a idéia de currículo. *Ande*, Brasília, v.10, n.17, p.21-28, 1991.
35. PAVIANI, J.; PRESTES, G.R.L.; KOCHE, J.C. e POZENATO, J.C. Subsídios para avaliação e revisão da organização curricular. *Enfoque*, Bento Gonçalves, v.13, n.59, p.18-24, 1985.
36. POPKEWITZ, T.S. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.91-106, 1992a.
37. SAMPAIO, Z.H.D.A. Estruturas curriculares: vasos comunicantes ou compartimentos estanques? Eis a questão. *Educação*, Porto Alegre, n.8, p. 148-150, 1984
38. SANTOS, L.L. de C.P. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.81-90, 1992a.
39. _____. Formação de professores e qualidade do ensino. In: Escola Básica, Campinas: Papirus, (Coletânea CBE), 1992b, p.137-146.
40. SAUL, A.M. *A avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, São Paulo: Cortez, 1988.
41. _____. Comentários ao texto "O formato curricular e a lógica do controle técnico", In: FELDENS, M.G.; FRANCO, M.E.D. Ensino e Realidades: análise e reflexão. Porto Alegre: UFRGS, PROPESP, PPGE, Ed. da Universidade, 1986. p.245-48
42. SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
43. SILVA, T.R.N. da. Currículo para as áreas rurais - opção necessária. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.64-72, 1984.
44. _____. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.70, p.5-19, ago. 1989.
45. SILVA, T.R.N. da.; ARELANO, L.R.G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas Federal e Estadual, a partir da Lei 5.692/71. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.13, p.26-44, 1984.
46. SILVA T.T. da. "Conteúdo": um conceito com falta de conteúdo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.16, n.63, p.20-24, jan/mar. 1987.

47. _____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.59-66, maio 1990.
48. SILVEIRA, M.H.; CORTELA, M.S.; ANDREOLA, B. Organização do ensino: objetivos e currículos. *Cadernos de Educação*, Porto Alegre, n.9, p.70-90, out. 1990.
49. WORTMANN, M.L. Os programas de ensino de ciências no Rio Grande do Sul, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.17, n.1, p.33-47, jan./jun. 1992.
50. YOUNG, M. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier MacMillan, 1971.
51. _____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 29-39, jun 1989.
52. _____. Curriculum change: limites and possibilities. In: *The Curriculum - The Doris Lee Lectures*. Londres, University of London Institute of Education, 1975.

Marlucy Alves Paraíso é aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Rua João Alfredo 764 - Ap. 105 - Cidade Baixa
90.050-230 - Porto Alegre - RS



19(2):115-133
jul./dez. 1994

ESTEREÓTIPOS, EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL DA MULHER

Suzete L. G. Bertolote

RESUMO - *Estereótipos, educação e saúde mental da mulher.* A partir do trabalho de Broverman & Broverman sobre estereótipos de papéis sexuais e julgamentos clínicos em saúde mental, publicado em 1970, a autora analisa aspectos da socialização e da educação da mulher e a importância que os estereótipos podem ter em sua saúde mental. Os achados do presente trabalho não confirmaram as proposições de Broverman & Broverman. As possíveis fontes de discrepância são identificadas e discutidas. É feita uma revisão bibliográfica da influência da educação na formação e manutenção dos estereótipos, bem como da saúde mental da mulher.

Palavras-chave: educação, saúde mental da mulher, estereótipos de gênero.

ABSTRACT - *Stereotypes, education and women mental health.* The author analyzes socialization and educational processes from the point of view of the theory of sex-roles stereotypes and clinical judgements of mental health proposed by Broverman & Broverman in 1970. Current findings do not confirm Broverman & Broverman's theory. Possible sources of disagreement are identified and discussed. A review of the literature on the influence of education in the establishment and maintenance of stereotypes, as well as on women mental health, is included.

Key-words: education, women mental health, gender stereotypes

Introdução

“Viver a diferença com igualdade de direitos” — esta tem sido a bandeira dos movimentos femininos no mundo inteiro, nas últimas décadas.

As questões biológicas, sociais e psíquicas que têm justificado até hoje uma desigualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres têm sido amplamente discutidas nos mais diferentes campos do conhecimento.

No entanto o campo da Educação não tem sido ainda suficientemente questionado no sentido de compreendermos como e em que medida ela alicerça e valida essas diferenças. Nas palavras de Elena Belloti (1979):

“se pararmos de ensinar ao macho que deve dominar e à mulher que aceite e goste de ser dominada, poderão florescer novas e insuspeitadas expressões individuais muito mais ricas, articuladas e imaginosas do que os mesquinhos e mortificantes estereótipos.” (p.52)

Sabemos que os estereótipos em muitos casos têm força de lei. No caso das mulheres muitas vezes funciona assim. O ser “feminina” tem englobado o ser “fêmea” (biológico) e um conjunto de características estereotipadas como ser frágil, chorar com facilidade, estar preocupada com a aparência, ser avessa às ciências exatas, etc.

Mas para que o estereótipo tenha força de lei, é preciso que ele esteja presente na vida das mulheres, desde a mais tenra idade, e que num trabalho paciente e constante seja por elas introjetado, moldando-lhes os sentimentos e dando foros de veracidade ao estereótipo. A este trabalho constante podemos chamar de Educação. Não apenas a formal, da qual a escola é a principal representante, mas também a familiar e social num nível mais abrangente.

Para Newland (1981), apesar do potencial que os estabelecimentos escolares possuem como catalisadores na evolução social, eles sempre fizeram parte dos mecanismos que permitem à sociedade se perpetuar e continuam até hoje a desempenhar este papel. A escola, diz ela, ensina um comportamento social, ao mesmo tempo que disciplinas clássicas, e ensina também aos jovens a se conformarem com as concepções formais quanto ao seu sexo e a seu lugar na sociedade.

Dos vários elementos que constituem a escola, dois deles representam um importante papel na manutenção e reprodução dos estereótipos de papéis sexuais: a professora e o material didático, principalmente os livros.

A maioria das escolas de 1º e 2º graus, em todo o mundo, conta quase que exclusivamente com mulheres em seus quadros docentes. Mulheres educadas por outras mulheres, que trazem consigo uma bagagem psicossocial fortemente influenciada pelos estereótipos de feminilidade e também uma certa ambivalência em

relação à sua profissão. Ambivalência esta que é nítida no fato de que as mulheres professoras formam a categoria profissional feminina mais amplamente aceita no mundo inteiro, mas uma profissão sem dinheiro, sem respeito e sem valor. No Brasil, a situação da professora é bem esta. Fazendo uma breve retrospectiva histórica da profissão de professora primária no Brasil, Maria Valéria Pena (1981) nos diz que inicialmente, no Brasil, o ensino das primeiras letras era uma esfera de atuação masculina, e que aparentemente as possibilidades abertas para que as mulheres se transformassem em professoras primárias, aos poucos foi tornando a atividade menos atraente aos homens.

Vale a pena lembrar que, mesmo tendo cursado uma faculdade ou pós-graduação (o que não é nem de longe a realidade da maioria no Brasil), essas mulheres raramente tiveram a chance de, dentro da universidade, pensar e discutir seu papel de mulher e educadora. Infelizmente, a universidade não tem contribuído muito para a inversão e, sequer, para uma mudança nesta situação. Os cursos de pedagogia, em sua maioria, continuam formando professores, melhor dizendo, professoras, em moldes muito semelhantes aos seus antecessores. Embora se discutam novas metodologias de ensino-aprendizagem, novas tecnologias para a educação, a universidade não tem um espaço formal para a discussão da situação da mulher, e de seu uso ideológico na reprodução e manutenção de um sistema político. Segundo Rosiska Darcy de Oliveira (1985), enclausurada em si mesma, a universidade não alcança a comunidade, não a conhece e não se reconhece nela, ou seja, poucos serviços presta à comunidade. Para esta autora,

“a verdadeira ligação da Universidade com a comunidade deveria se situar numa redefinição da Universidade como serviço público, produtora de um saber que não seria apropriado pelos especialistas mas que os universitários constituiriam com os outros, com a população. Este saber deveria poder enfrentar os problemas mais agudos de nossa sociedade. Em outros termos, a natureza e a razão de ser, a destinação do saber universitário, devem mudar fundamentalmente. Certos setores da universidade poderiam prestar relevantes serviços aos movimentos sociais que visam a uma transformação da sociedade graças à capacidade profissional de seus membros, exatamente as capacidades profissionais de que carecem tantas vezes os movimentos sociais para avançar em suas lutas.” (p.49)

Em relação à luta das mulheres, a universidade brasileira tem estado muito ausente: é necessário reconhecer que não só em relação a essa luta, mas a quase todas as lutas que tenham uma dimensão social. O forte enquadramento da educação a um modelo ideológico que visava por um lado a elite e por outro apenas aumentar

o mercado de reserva de mão-de-obra, pode ser uma das explicações para este isolamento social, mas no que diz respeito à luta específica das mulheres, o fato de que a universidade é o único grau, em todo o processo educacional, no qual o número de professores homens é maior que o de mulheres, também pode ser uma explicação.

Com relação ao material didático, no Brasil como em muitos países pelo mundo, o maior veículo didático ainda é o livro. Os livros didáticos podem ter evoluído muitíssimo quanto à apresentação, ilustração, cores, etc., mas com relação aos estereótipos femininos em seu conteúdo, os livros didáticos permanecem como cem anos atrás... Michelle de Wilde (in Belloti, 1979), revelou em sua pesquisa sobre livros didáticos amplamente utilizados nos Estados Unidos, que o vocabulário que fazia parte dos mesmos era cheio de significados: meninos “decifram e descobrem”, “aprendem”, “vencem”, ao passo que as meninas “lutam”, “ajudam a resolver”, “sentem-se perdidas”. Diz Elena Belloti que:

“a despeito dos exemplos reais em antítese com esses modelos, continuam-se propondo imagens de meninas frágeis e ineptas.”(p.92)

Meninas “frágeis e ineptas” nos remetem às questões de saúde, ou melhor, da educação para a saúde.

No campo da Psiquiatria muitos estudos foram feitos relacionando Doença Mental e a situação das mulheres. Muitos dos importantes trabalhos realizados neste campo começaram a surgir na década de 1960, em plena ebulição dos movimentos feministas no mundo. Na busca de respostas para o maior número de mulheres com diagnóstico de doença mental, muitas teorias e hipóteses surgiram. Duas delas responderam a inúmeras perguntas que foram colocadas, de um lado por pesquisadores interessados na saúde mental das mulheres e de outro lado por mulheres que participavam dos movimentos feministas. Estas teorias são a Teoria do Rótulo e a Teoria do Estresse Social.

A Teoria do Rótulo, bastante difundida à partir da segunda metade da década de 60 com os trabalhos de Szaz (1979), Laing (1974) e, principalmente, Scheff (1966), afirmava que existia uma dificuldade de percepção por parte dos psiquiatras e que, o que era considerado sintomático de doença mental seria melhor visto como uma forma de desvio e, doença mental crônica, como um papel social.

O trabalho de Rosenhan (1973), mostrando a aparente inabilidade dos psiquiatras em distinguir sanidade de insanidade, trouxe suporte empírico para a Teoria do Rótulo de Scheff e também para as feministas. Phillis Chesler (1972) em seu livro *Women and Madness* argumenta que o comportamento das mulheres é tipicamente desvalorizado, rejeitado e patologizado. Para ela as mulheres, por definição, são vistas como incapazes — quer rejeitem, quer aceitem o papel feminino.

Para Chesler (1972), como pacientes, as mulheres têm que fazer face ao mundo da psiquiatria: um mundo numericamente dominado por homens, que compartilham e agem de acordo com os tradicionais mitos de subnormalidade, estereótipos de papéis sexuais e inferioridade feminina.

As autoras Ehrenreich e English (1978) examinaram, numa perspectiva histórica, os cuidados de saúde e doença mental recebidos pelas mulheres. Para elas, os médicos usurparam das curandeiras os cuidados da má saúde, e neste processo definiram (rotularam?) os problemas e sofrimentos das mulheres como doença. Assim agindo, facilitaram a percepção de feminilidade, ela mesma como patológica.

Uma outra teoria bastante utilizada para explicar a doença mental em mulheres é a teoria do Estresse Social.

A Teoria do Estresse Social foi largamente desenvolvida por epidemiologistas psiquiátricos nos anos 60/70, através da observação da distribuição da doença mental, em termos de estresse vivenciado pelas pessoas. Como o termo estresse pode se referir tanto à característica de uma situação pessoal, como a uma resposta física ou psicológica a esta situação, os termos “situações de estresse”, “eventos vitais estressantes”, ou apenas “eventos vitais”, foram utilizados comumente para referir-se a fatores situacionais. Os termos “resposta de estresse” ou “reações de estresse” foram utilizados quando indicavam respostas individuais a situações estressantes.

Kessler e McLeod (1984) argumentam que a mulher é mais vulnerável que o homem apenas a alguns tipos de eventos: aqueles que envolvem pessoas de seu ambiente próximo. As mulheres os relatam mais e parecem mais afetadas por estes eventos que os homens. Para os autores isto é devido ao maior envolvimento interpessoal que as mulheres têm, em comparação com os homens, e que decorre de um processo de socialização e aculturação — por exemplo, brincar de bonecas e de casinha, o que já é um aprendizado do cuidado do outro e da valorização de relações interpessoais — e não tanto de fatores imediatos ou recentes.

Segundo Busfield (1988), algumas feministas viram os estudos que ligavam a doença mental das mulheres a características estressantes de suas vidas, como evidência de sua opressão, da mesma forma como alguns marxistas viam nos trabalhos que ligavam doença — física ou mental — a evidência de exploração e alienação dos trabalhadores pela ordem capitalista. Para esta autora,

“existe um salto entre estudos mostrando que doença mental está associada com algumas características de vida das mulheres e a afirmação de que isto é evidência de sua opressão; entre estudos sobre os efeitos negativos de eventos estressantes sobre a saúde e a afirmação de que isto é evidência de exploração e alienação. As afirmações podem ser justas, mas precisam ser discutidas e demonstradas ao invés de apenas supostas.” (p.524)

O trabalho de Broverman et al. publicado em 1970 no *Journal of Consulting*

and Clinical Psychology apresentou dados preocupantes. Através de um questionário, enviado a equipes de psicoterapeutas que foram solicitadas a assinalar características do Homem, da Mulher e da Pessoa, Adultos, Saudáveis, Maduros e Socialmente Competentes, os autores verificaram que os perfis de Homem e Pessoa eram iguais entre si e que o de Mulher apresentava uma significativa diferença em relação aos outros dois. Para a Mulher Saudável, Madura e Socialmente Competente, eram admissíveis características como ser submissa, ser pouco independente, ser pouco competitiva, pouco agressiva, menos objetiva, mais excitável em crises brandas, mais emotiva. Este não parece ser um perfil que descreva um Adulto Maduro e Socialmente Competente!

Noções de mentalmente saudável, quando o sexo não estava mencionado, enfatizavam traços e características “masculinas” que eram mais apreciados e valorizados na cultura americana. Os traços de personalidade “femininos” tinham menor *status* e não eram vistos como relacionados ao bem-estar emocional do indivíduo adulto, sem especificações de sexo. Como diz Scarf (1982), no concernente ao padrão geral de saúde mental, aparentemente o papel feminino implica patologia.

Os pesquisadores Broverman et al. (1972) declaram:

“Para que uma mulher seja considerada saudável sob o ponto de vista de ajustamento, ela deverá ajustar-se às normas de comportamento para seu sexo e aceitá-las, mesmo que tais comportamentos sejam considerados menos saudáveis... Isto coloca as mulheres na posição conflitante de precisarem decidir se exibirão aquelas características positivas consideradas desejáveis para homens e adultos, desta forma tendo a sua ‘feminilidade’ questionada, isto é, ficando desviadas em termos de serem mulheres, ou comportando-se segundo a maneira feminina estabelecida, assim aceitando uma condição de adulto de segunda classe...” (p.6)

Este trabalho de Broverman et al. (1970) serviu como modelo de referência para a elaboração da presente pesquisa.

Sujeitos e método

Os sujeitos deste estudo são profissionais de Saúde Mental e Psiquiatria, que trabalhavam como professores e/ou supervisores em cursos de Formação de profissionais nestas áreas. Todos os cursos funcionavam em nível de pós-graduação (*lato sensu*) e tinham duração mínima de um ano. Esses cursos pertenciam a instituições federais, estaduais ou particulares. Alguns classificavam-se como cursos de formação

de profissionais em Saúde Mental e Psiquiatria e outros como Residência Médica em Psiquiatria.

Dos 84 respondentes, 40 são homens e 44 são mulheres. A idade mínima é de 24 anos e a máxima de 63 anos, sendo que a mediana é de 36 anos.

A maioria dos respondentes é casada (69%) sendo que o restante se divide em: solteiros 14%, separados 16% e viúvos 1%.

Com relação à formação profissional, 50 (59,5%) têm formação em medicina, 19 (22,6%) em psicologia, 07 (8,3%) em enfermagem, 06 (7,1%) em serviço social, 01 (1,1%) em fonoaudiologia e 01 (1,1%) em terapia ocupacional. Todos os homens são médicos, exceto um que é enfermeiro.

Com relação a pós-graduação 70 (83,3%) concluíram uma pós-graduação (*lato sensu*), 05 (5,9%) nunca tinham cursado pós-graduação e 09 (10,7%) não responderam. Dos sujeitos que possuem pós-graduação, 61 (72,6%) possuem-na enquanto especialização (cursos e residências médicas), 08 (9,5%) têm ou estão concluindo mestrado, e 01 (1,1%) tem mestrado e doutorado.

Com relação a pós-graduação e sexo dos respondentes, encontramos:

- dos que têm especialização (curso ou residência médica) 51% são homens e 49% são mulheres;
- dos que cursaram ou estão cursando mestrado, 75% são homens e 25% são mulheres;
- dos que não responderam ou não têm nenhuma pós-graduação, 85,7% são mulheres e 14,3% são homens;
- o único sujeito com doutorado é homem.

É interessante notar que dos que não responderam ou não têm pós-graduação, apenas 04 (28,5%) têm tempo de trabalho em Saúde Mental abaixo de 5 anos; todos os outros já trabalham em Saúde Mental entre 7 e 35 anos.

O instrumento utilizado neste estudo compunha-se de três partes:

- a) uma relativa à identificação dos respondentes — sexo, idade, estado civil, formação educacional, pós-graduação e tempo de trabalho em saúde mental;
- b) a segunda constava de uma lista de 30 itens, cada um descrevendo com um adjetivo ou uma frase curta, um traço comportamental particular ou uma característica. Esta parte é baseada no questionário idealizado e utilizado por Broverman et al. (1970) no seu trabalho “Sex-role Stereotypes and Clinical Judgments of Mental Health”. O questionário original de Broverman constava de 38 itens bi-polares, considerados estereotípicos a partir de um trabalho anterior de Rosenkrantz, Broverman et al. (1968).

Este questionário de Broverman et al. (1970) foi traduzido e adaptado para que o texto se tornasse mais compreensível. Também constou da adaptação a subtração de alguns itens repetitivos que constavam do questionário original de Broverman et al., como, por exemplo: “ser lógico” e “ter capacidade de separar sentimentos de idéias”; “preocupação com a aparência” e “interessado em sua aparência”; “ser

direto” e “ser objetivo”. Tal procedimento também foi utilizado por Quadagno (1976). Apenas uma característica repetitiva foi mantida, para verificar-se a consistência interna das respostas: “dependência” e “independência”.

Uma outra adaptação, diz respeito à não utilização de itens bi-polares, em favor da utilização de características definidas e da solicitação aos respondentes que marcassem sua resposta numa escala tipo Likert, de cinco pontos. A bi-polaridade não foi utilizada porque teríamos respostas muito extremadas e também porque a tradução para alguns pares de opostos criaria dificuldades conceituais, por exemplo, o oposto de dependente (*very independent/very dependent*) é claramente independente, mas o oposto de “muito orientado para o lar”, não me parece ser necessariamente “muito orientado para o mundo” (*very home-oriented/very worldly*).

Na segunda parte o respondente deveria assinalar, conforme solicitação contida na questão:

- 1) características da Mulher Adulta, Saudável, Madura e Socialmente Competente;
- 2) características do Homem Adulto, Saudável, Maduro e Socialmente Competente;
- 3) características da Pessoa Adulta, Saudável, Madura e Socialmente Competente.

No item 3, Pessoa, não havia especificação de sexo.

c) a terceira parte era reservada a eventuais comentários que os respondentes achassem pertinente fazer.

Cada respondente recebeu apenas um tipo de solicitação, sem saber que havia duas outras variedades de questionários. A distribuição do tipo específico de questionário foi aleatória.

Os formulários recebidos foram codificados e a informação transferida para um micro-computador para as devidas análises. As variáveis relativas à idade e ao tempo de trabalho em saúde mental foram tratadas como escalares e as demais como categorias. As respostas às perguntas da segunda parte, embora dadas numa escala de cinco pontos foram agrupadas em três categorias: zero e 1, foram denominadas *pouco*; 2, *mediano*; 3 e 4, *muito*. A principal razão para este procedimento foi a de aumentar o poder de análise estatística, dado o tamanho relativamente pequeno de cada sub-grupo.

Como apoio à análise qualitativa dos dados, foi utilizado o teste do qui-quadrado (X^2), segundo Colton (1974), com o nível de significância estabelecido em 95%, ou seja, $p < 0,05$.

Resultados

A análise estatística dos dados através do teste do X^2 nos mostra que os resultados são significativos em todas as características pesquisadas, isto é, não se observou nenhuma distribuição aleatória de respostas (Bertolote, 1991).

Ela mostra ainda que para os sujeitos deste trabalho não existe nenhuma diferença significativa entre os perfis de Homem, Mulher e Pessoa, para a maioria das características pesquisadas (22 em 30). Em outras palavras, a análise das respostas evidenciou o mesmo “perfil” de Adulto Normal, Maduro e Socialmente Competente para Homem, Mulher e Pessoa sem especificação de sexo. De acordo com os resultados, este Adulto (Homem, Mulher ou Pessoa) poderia ser descrito da seguinte maneira:

- a) *muito* independente, muito objetivo, com muito conhecimento do mundo, muito capaz de tomar decisões, com muita capacidade de liderança, muito auto-confiante, muito capaz de separar sentimentos de idéias, muito ambicioso, muito habilidoso socialmente, muito gentil, muito sensível em relação aos sentimentos alheios e capaz de expressar com muita facilidade sentimentos ternos;
- b) *medianamente* agressivo, medianamente emotivo e com controle mediano da expressão de suas emoções, e medianamente falante; e
- c) *pouco* influenciável, pouco submisso, magoa-se e chora pouco facilmente, pouco dependente, e pouco rígido nos hábitos.

Em apenas oito características (apreciar ciências exatas, excitabilidade fácil, ser aventureiro, tolerância à agressividade, preocupação com a aparência, ser silencioso, ter necessidade de segurança e apreciar arte e literatura) houve diferenças nas respostas para Homem, Mulher e Pessoa.

Discussão

Nossos resultados diferem dos de Broverman et al. (1970) em vários pontos. O primeiro deles é que enquanto naquele trabalho existia uma significativa diferença entre os perfis de Homem e Mulher e entre os de Mulher e de Pessoa esta diferença não se observa em nossos achados, pois o perfil de Homem, Mulher e Pessoa é o mesmo na maioria das características pesquisadas.

Um outro ponto de diferença é que no trabalho de Broverman et al. (1970) o perfil de Pessoa era coincidente com o perfil de Homem e ambos diferentes de Mulher. Em nossos achados, nas categorias onde os três perfis não eram coincidentes, em apenas uma delas (14,3%) o perfil de Pessoa era o mesmo que de Homem (ser silencioso). Nas outras características com resultados diferentes, em quatro delas (57%) Homem e Mulher tinham o mesmo perfil (apreciar ciências exatas, excitabilidade fácil, ter necessidade de segurança e apreciar arte e literatura; e em duas delas (42,8%) Mulher e Pessoa é que tinham o mesmo perfil (ser aventureiro e tolerância à agressividade). Desta maneira, nossos dados parecem mostrar que tanto o perfil de Mulher como o de Homem podem ser tomados como referenciais, novamente divergindo dos achados de Broverman et al.. Embora existam trabalhos mais antigos que confirmam os dados de Broverman et al., (Rocheblave-Spenlé,

1986; Rosa, 1977), também existem trabalhos recentes, (Silvern e Ryan, 1983), com resultados, como os nossos, divergentes quanto a estes aspectos.

Um terceiro ponto de divergência se refere à frequência de características estereotipicamente masculinas e femininas. Broverman et al. (1970) encontraram várias respostas estereotípicas para Mulher, como por exemplo, chorar com facilidade, ser menos objetiva, ser mais dependente, etc. Em nosso trabalho, o único item que nos faz pensar em resposta estereotípica é o *ser silencioso* no qual Homem e Pessoa receberam uma pontuação de *mediano* e Mulher uma pontuação de *pouco*. O “fazer fofoca”, “dizer asneiras”, “falar só por falar”, parece ser um estereótipo universalmente ligado às mulheres.

É importante notar que no item *ser falante*, que poderia ser tomado como contraposto a ser silencioso, Homem e Mulher receberam pontuação igual, ou seja, ambos foram classificados em medianamente falantes...! O item *preocupação com a aparência* também apresenta um resultado que chama a atenção: Homem e Pessoa têm mediana preocupação com a aparência e Mulher tem pontuação igual para muito e mediano, o que aconteceu somente nesta característica. Podemos interpretar esta coincidência de pontuação como uma transição na maneira de ver a mulher (como mais preocupada que o homem com sua aparência) mas não ainda uma completa superação deste estereótipo.

O trabalho de Broverman et al. (1970) teve grande importância como demonstra a sua citação em vários trabalhos sobre saúde mental e principalmente saúde mental da mulher (Horner, 1972; Nathanson, 1975; Harris e Lucas, 1976; Quadagno, 1976; Mackie, 1980; Wise e Rafferty, 1982; Silvern e Ryan, 1983; Kahn, 1984; Joseph, 1985; Silvern e Katz, 1986; Busfield, 1988; Annandale e Hunt, 1990). É, portanto, interessante considerar as possíveis fontes de discrepâncias dos nossos achados em relação aos seus.

Uma destas possíveis fontes de discrepância pode ser a diferença entre as culturas americana e brasileira. As culturas de origem latina, em geral, são tidas como mais flexíveis, menos racistas, mais permeáveis a diferenças, quando comparadas com culturas vinculadas à tradição anglo-saxônica.

Um outro fator, em parte ligado ao anterior, que poderia ajudar a entender as divergências entre alguns resultados, pode ser o idioma. Palavras em inglês e em português não têm o mesmo gênero; assim, a palavra Pessoa que em inglês é do gênero neutro, em português é feminina. Esta poderia ser uma das razões que ajudariam a explicar a coincidência de perfis para Homem, Mulher e Pessoa no nosso trabalho, diferentemente dos achados de Broverman et al. (1970), o que é corroborado por Striker (1977) e Wise e Rafferty (1982).

Finalmente, uma outra possível fonte de discrepância tem a ver com a contemporaneidade do nosso trabalho em relação ao de Broverman et al.. O questionário utilizado por Broverman et al. foi elaborado a partir de traços estereotípicos encontrados por Rosenkrantz et al. (1968) nos anos 60. Os vinte anos que separam os dois

trabalhos tem um significado importante no que diz respeito à evolução da percepção dos papéis sexuais de mulher e homem. Como assinalam Silvern e Ryan (1983), existe uma evolução cultural através dos anos, que faz com que o que ontem era cultural e socialmente valorizado, possa deixar de sê-lo no presente. Isto pode ter ocorrido em relação aos papéis sexuais e culturais, tanto nos Estados Unidos como no Brasil. E, mesmo que o conteúdo dos estereótipos tenha mudado minimamente, a atitude para com eles deve ter mudado significativamente nestes últimos anos (Der-Karabetian e Smith, 1977; Petro e Putnam, 1979; Silvern e Ryan, 1983).

Ligadas à contemporaneidade estão ainda importantes dimensões da experiência humana como a etnicidade, classe social e idade. Considerando-se estas dimensões reconhecemos não se poder comparar a amostra de Broverman et al. com a do presente trabalho.

Com relação ao instrumento, devemos ainda notar que a forma de questionário não se mostra adequada para inferir-se com segurança sobre a veracidade das respostas, ou melhor, sobre a concordância das respostas com a prática clínica dos sujeitos. Outras formas, como entrevistas, depoimentos, etc. também estão sujeitas ao mesmo tipo de viés que o questionário apresenta, pois em todas essas formas de abordagem os sujeitos defrontam-se apenas com uma situação intelectual e não com uma interação verdadeira com o paciente, onde o afeto está também envolvido. Numa situação intelectual fica mais fácil despir-se de preconceitos e estereótipos do que na situação real de confronto com o paciente. Para Striker (1977),

“os terapeutas podem ser capazes de produzir respostas socialmente desejáveis, livres de vieses sexistas, quando confrontados com uma tarefa intelectual, mas agir de maneira sexista durante a sessão.” (p.15)

Que implicações os presentes dados têm para educação e para a saúde mental?

Implicações educacionais

Como vimos anteriormente, nos cursos universitários a realidade do corpo docente inverte-se fundamentalmente: o número de professores homens é muito maior que o de mulheres (Ortner, 1979). Apenas nas profissões consideradas “femininas” (enfermagem, serviço social, pedagogia, terapia ocupacional, etc.) a situação é diferente (Conselho Federal de Enfermagem, 1985).

Embora as profissões para-médicas (enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, etc.) sejam consideradas femininas, a medicina ainda hoje é vista como uma profissão masculina, apesar de na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul a proporção de alunos homens e mulheres já estar-se igualando. O fato de cada vez mais mulheres serem aprovadas nos exames vestibulares de medicina, derruba a cada ano o mito da superioridade intelectual masculina e coloca as acadêmicas de primeiro ano em pé de igualdade com os seus colegas masculinos. Isto no entanto, não significa que elas estarão livres de pressões por parte de seus colegas de turma, de seus colegas mais graduados e de seus professores. Existe, também, ainda hoje, uma certa ambivalência com relação ao exercício de medicina por mulheres; embora ela seja uma profissão que confere *status* é também vista como uma profissão que exige muita dedicação, sendo desta maneira não compatível com os outros papéis femininos.

O trabalho de Quadagno (1976) mostrou que as mulheres médicas que foram entrevistadas em sua pesquisa revelaram terem sofrido pressões de vários tipos pelo fato de serem mulheres, sendo que o comportamento hostil por parte dos responsáveis pelos departamentos foi um fator influente em suas escolhas de especialidades. As médicas relataram também que, da mesma maneira, um comportamento afável e de encorajamento em relação às mulheres esteve sempre mais presente nos departamentos “femininos” ou “neutros”.

É interessante notar o fato de que na nossa amostra, homens e mulheres se mostraram igualmente despidos de estereótipos de papel sexual enquanto que na amostra de Quadagno, as mulheres tinham uma posição marcadamente menos estereotípica, o que também foi encontrado por Sherman (1980) com relação a terapeutas homens e mulheres. Estes dados demonstram a controvérsia ainda existente na literatura sobre os comportamentos esperados de ambos os sexos: até há bem pouco as mulheres eram descritas como sendo as principais responsáveis pela transmissão dos estereótipos de papel sexual e também de normas rígidas de comportamento (Chodorow, 1979; Belloti, 1979; Freire, 1985; Badinter, 1986; Roudy, 1990).

O trabalho de Silvern e Katz (1986) nos mostra que o comportamento de mau ajustamento para meninos e meninas é significativamente diferente: enquanto os meninos externalizam mais os seus sintomas de desadaptação (descontinuidade, agressão, não submissão, etc.), as meninas internalizam mais os sintomas (baixa auto-estima, isolamento social, depressão, etc.). As meninas por apresentarem o comportamento esperado e serem “bem comportadas” são consideradas mais bem ajustadas e desta maneira podem passar por muitos fracassos escolares antes que seus problemas sejam detectados. Um maior estudo e divulgação sobre a influência dos estereótipos e suas conseqüências em situações educacionais poderia trazer resultados significativos na prevenção de problemas educacionais (Eizirik, 1984).

A Educação está estreitamente ligada à Saúde. Podemos ensinar às crianças, desde muito pequenas, noções de higiene, mas também autonomia; nas escolas podemos ensinar a ler e a escrever mas também a resolver e encontrar soluções não apenas para os problemas de Matemática; e na sociedade poderíamos aprender que homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e negros têm o mesmo direito à vida e

a desenvolver plenamente todas as suas potencialidades.

Sabemos que a realidade não é bem essa. Infelizmente a Educação tem estado mais ao lado dos poderosos do que dos oprimidos, dos ricos do que dos pobres, dos brancos que do dos negros, dos homens do que das mulheres...

Nossos achados indicam que algumas mudanças ocorreram e outras são necessárias e urgentes, e que a Educação tem um papel fundamental a desempenhar. Nas mãos dos educadores está a possibilidade de facilitar ou atravancar este processo.

As faculdades de pedagogia deveriam ser as primeiras a apoiar estas mudanças e as primeiras a questionarem seriamente suas estruturas e seus possíveis esquemas de manutenção dos estereótipos de papéis sexuais.

Implicações para a saúde mental

Em primeiro lugar, nossos dados mostram que os achados de Broverman et al. (1970) devem ser entendidos como circunscritos no tempo e no espaço, isto é, não podem ser generalizados, uma vez que representam uma realidade dos Estados Unidos em 1970 e não a realidade de todas as mulheres em qualquer tempo, em todos os lugares. Desta maneira, apesar do impacto que seu trabalho causou e da contribuição que trouxe, desvelando uma realidade de discriminação da mulher (nos meios que deveriam tratá-la e apoiá-la) deveríamos ser mais cautelosos na utilização de seus achados.

Embora um perfil praticamente igual para Homem e Mulher, possa nos dar uma perspectiva otimista de que mulheres não são percebidas de maneira diferente, estereotípica ou discriminatória pelas pessoas encarregadas de oferecer cuidados e tratamento nesta área, devemos nos lembrar que o instrumento utilizado não permite a verificação da concordância na prática clínica das respostas teóricas.

Com relação à Teoria do Rótulo vimos que os trabalhos que lhe deram suporte empírico demonstraram não somente a baixa confiabilidade diagnóstica das avaliações psiquiátricas como também os vieses na construção das noções de saúde e doença mental e o excesso de representantes dos grupos de baixo *status* nas populações de doentes mentais, como a classe trabalhadora, as minorias étnicas e as mulheres.

Nossos achados, no entanto, não confirmam a Teoria do Rótulo, pois os trabalhadores de Saúde Mental, sujeitos deste estudo, estabelecem as mesmas características de normalidade para homem e mulher. Em consequência, seria de se supor que estes profissionais de saúde mental, não se utilizam da rotulação como instrumento fornecedor de discriminação, em relação aos papéis sexuais e sociais de homens e mulheres.

Apesar de a Teoria Psicanalítica, tal como foi proposta por Freud, traçar um perfil profundamente desfavorável de mulher e, de nossos sujeitos terem esta Teoria como base de sua formação profissional, nossos achados não confirmam, como

seria de se supor, um perfil desfavorável para a Mulher. Autores como Kaplan, Winget e Free (1990) afirmam que as orientações teóricas dos psiquiatras podem afetar suas expressões de atitudes sobre gênero e que isto deveria ser investigado em futuras pesquisas. Para Nadelson (1983), apesar das freqüentes declarações de objetividade, os terapeutas são influenciados por seus próprios valores e atitudes e agem de acordo com eles.

É, portanto, surpreendente que os sujeitos de nosso estudo, que foram formados com base na teoria psicanalítica, tenham uma visão tão igualitária de homem e mulher. Outros modelos de mulheres diferentes dos propostos por Freud e uma bibliografia crítica de sua obra com autores como Jones, 1935; Horney, 1967; Klein, 1964; Kleeman, 1971; Olivier, 1986, devem ter estado acessíveis a estes sujeitos.

Problemas atuais de saúde como a Aids, vêm recrudescer a situação dos “cuidadores” de doentes. Exceção feita à categoria médica, o cuidado dispensado aos doentes é quase sempre assegurado por mulheres, tanto em hospitais e clínicas como nas famílias. Em casos mais graves ou mais prolongados como a doença mental, é a mulher que fica exposta mais tempo e mais agudamente a tensões e sofrimentos que estas situações desencadeiam. Para Therrien (1990):

“Se as mulheres seguem o modelo tradicional de feminilidade, elas são levadas a se sacrificar às necessidades do doente e são assim colocadas numa situação de dependência estreita com as necessidades e frustrações do doente. Quanto às que querem se afastar do modelo tradicional, elas ficam presas entre o desejo de atender a suas necessidades pessoais e o desejo de assegurar ao doente o apoio necessário. Se elas fazem prevalecer suas necessidades pessoais, estão arriscadas a um sentimento de culpa e de reprovação social por terem fugido às normas de feminilidade. Isto não quer dizer que a situação é fácil para os homens, mas que as normas sociais não lhes impõem o sacrifício de suas necessidades pessoais num tal grau.” (p.115)

Conclusões

No presente trabalho, um mesmo perfil de Adulto Saudável, Maduro e Socialmente Competente foi encontrado para Homem, Mulher e Pessoa, diferindo, portanto, dos achados de Broverman et al. (1970), nos quais o perfil de Mulher era diferente do de Homem e Pessoa, e o de Homem era igual ao de Pessoa.

Nossos achados indicam que os sujeitos deste estudo, profissionais de saúde mental e psiquiatria que trabalham como supervisores e professores em cursos de pós-graduação nesta área, tem, no geral, uma visão igualitária de homem e mulher,

que não nos autoriza a pensar numa visão discriminatória em detrimento das mulheres. No entanto, a análise dos dados e a revisão bibliográfica acusam a incapacidade do instrumento (questionário Broverman) de determinar o grau de concordância entre as respostas teóricas e a prática clínica dos sujeitos desta pesquisa.

A análise dos dados e a revisão bibliográfica acusam ainda a falta de dados e a necessidade de pesquisa em áreas como:

- influência da formação teórica no tratamento dispensado aos pacientes psiquiátricos;
- maneiras de implementar mudanças que facilitem a discussão dos papéis sexuais e de gênero nos cursos de Pedagogia e na Universidade como um todo; e finalmente,
- influência sobre a vida das mulheres pelo fato de elas serem responsáveis pela maioria dos cuidados de saúde — na verdade, cuidados de doença — em situações prolongadas como a doença mental, ou em situações até agora irremediáveis como a AIDS.

Referências Bibliográficas

1. ANNANDALE, Ellen; HUNT, Kate. Masculinity, femininity and sex: an exploration of their relative contribution to explaining gender differences in health. *Sociology of Health & Illness*. v.12, n.1, p.24-26, 1990.
2. BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
3. _____. *Um é o Outro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
4. BELLOTI, Elena. *Educar para a Submissão: o descondicionalismo da mulher*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
5. _____. *Les Femmes et les Enfants d'abord*. Paris: Seuil, 1983.
6. BERTOLOTE, Suzete L. G. *Contribuição ao Estudo da Importância dos Estereótipos na Educação e na Saúde Mental da Mulher*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação.
7. BROVERMAN, Inge K.; BROVERMAN, Donald M.; CLARKSON, Frank E.; ROSENKRANTZ, Paul S.; VOGEL, Susan R. Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.34, n.1, p.1-7, 1970.

8. BROVERMAN, Inge K.; VOGEL, Susan R.; BROVERMAN, Donald M.; CLARKSON, Frank E.; ROSENKRANTZ, Paul S. Sex-role stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, v.29, n.2, p.59-78, 1972.
9. BUSFIELD, Joan. Mental illness as social product or social construct: a contradiction in feminist's arguments? *Sociology of Health & Illness*. v.10, p.521-542, 1988.
10. CHESLER, Phyllis. *Women and Madness*. New York: Doubleday, 1972.
11. CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO M.; LAMPHERE, L. (coords.) *A Mulher, a Cultura, a Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
12. COLTON, Theodore. *Statistics in Medicine*. Boston: Little Brown & Co., 1974.
13. CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. *O exercício da Enfermagem nas instituições de saúde do Brasil 1982/1983*. V.I: Força de trabalho em Enfermagem. Rio de Janeiro: COFEN, 1985.
14. DER-KARABETIAN, A.; SMITH, A.J. Sex-role stereotyping in the United States: is it changing? *Sex-roles*, v.3, p.193-197, 1977.
15. EHRENREICH, Barbara; ENGLISH, Deirdre. *For Her Own Good: 150 years of the experts' advice to women*. London: Pluto, 1978.
16. EIZIRIK, Marisa F. Distorções perceptuais em situações educacionais: teoria e exemplos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.9, n.3, p.7-18, 1984.
17. FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e Paixão. A Política do Cotidiano*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
18. FREUD, Sigmund (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. (SEB, vol. VII). Rio de Janeiro: Imago, 1972.
19. _____. (1925). *Algumas conseqüências psíquicas da distinção entre os sexos* (SEB, vol. XIX) Rio de Janeiro: Imago, 1976.
20. _____. (1926) *A questão da análise leiga*. (SEB, vol. XX) Rio de Janeiro: Imago, 1976.
21. _____. (1931). *Sexualidade feminina*. (SEB, vol. XXI) Rio de Janeiro: Imago, 1974.
22. HARRIS, Linda; LUCAS, Margaret. Sex-role stereotyping. *Social Work*, p. 390-395, sept. 1976.

23. HORNER, Matina S. Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, v. 28, n.2, p.157-175, 1972.
24. HORNEY, Karen; THOMPSON, Nellie L. Early women psychoanalysts. *International Review of Psychoanalysis*. v.14, p.391-407, 1987.
25. JONES, Ernest. Early female sexuality. *International Journal of Psychoanalysis*, v.16, p.263-273, 1935.
26. JOSEPH, Dayle H. Sex-role stereotype, self-concept, education and experience: do they influence decision-making? *International Journal of Nursing Studies*, v.22, n.1, p. 21-32, 1985.
27. KAHN, Arnold. The Power War: male response to power loss under equality. *Psychology of Women Quarterly*, v.8, n.3, p. 234-247, 1984.
28. KAPLAN, Marcia; WINGET, C.; FREE, N. Psychiatrists' beliefs about gender-appropriate behavior. *American Journal of Psychiatry*, v.147, n.7, p. 910-912, 1990.
29. KESSLER, R.C.; MCLEOD, J.D. Sex differences in vulnerability to undesirable life events. *American Sociological Review*, v.49, p.620-631, 1984.
30. KLEEMAN, James A. The establishment of core gender identity in normal girls. *Archives of Sex Behavior*, v.1, p.1117-1129, 1971.
31. KLEIN, Melanie. *Contribuições al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé, 1964.
32. LAING, Ronald. *A Política da Experiência e a Ave do Paraíso*. Petrópolis: Vozes, 1974.
33. MACKIE, Marlene. The impact of stereotypes upon adult self imagery. *Social Psychology Quarterly*. v.43, n.1, 121-125, 1980.
34. NADELSON, Carol C. The psychology of women. *Canadian Journal of Psychiatry*, v. 28, n.3, 1983.
35. NATHANSON, Constance A. Illness and the feminine role: a theoretical review. *Social Science and Medicine*, v.9, p.57-62, 1975.
36. NEWLAND, Kathleen. *Femmes et Société*. Paris: Éditions Denoel, 1981.
37. OLIVEIRA, Rosiska D. As mulheres em movimento: ler a própria vida, escrever a própria história. In: FREIRE, Paulo et al. (Eds.) *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

38. OLIVIER, Christiane. *Os filhos de Jocasta: a marca da mãe*. Porto Alegre: L&PM, 1986.
39. ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michele; LAMPHERE, Louise (Coords). *A Mulher, a Cultura e a Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
40. PENA, Maria Valéria J. *Mulheres e Trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
41. PETRO, C.S.; PUTNA, B.A. Sex-role stereotypes: issues of attitudinal changes. *Sex Roles*, v.5, p.29-40, 1979.
42. QUADAGNO, Jill. Occupational sex-typing and internal labor market distributions. *Social Problems*, v.23, p.442-453, 1976.
43. ROCHEBLAVE-SPENLE, Anne-Marie. In: BADINTER, Elisabeth. *Um é o Outro*. 3. ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
44. ROSA, Jorge La. *Estereótipos Masculinos e Femininos em Adolescentes*. Porto Alegre: UFRGS, 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação.
45. ROSENHAN, D. On being sane in insane places. *Science*, v.179, p.250-258, 1973.
46. ROSENKRANTZ, Paul; VOGEL, Susan; BEE, Helen; BROVERMAN, Inge; BROVERMAN, Donald M. Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.32, n.3, p.287-295, 1968.
47. ROUDY, Ivette. Le féminisme est-il mort? *Marie Claire*, v. 453, n.5, p.161-170, 1990.
48. SCARF, Maggie. *Crises Previsíveis: pontos de pressão na vida das mulheres*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
49. SCHEFF, Thomas J. *Being Mentally Ill*. London: Weidenfeld, 1966.
50. SHERMAN, J.A. Therapist Attitudes and sex-role stereotyping in women. In: BRODSKI A.; HARE-MUSTIN R. (Eds.). *Women and Psychotherapy*. New York: Guilford Press, 1980.
51. SILVERN, Louise E.; RYAN, Victor. A reexamination of masculine and feminine sex-role ideals and conflicts among ideals for the man, woman and person. *Sex Roles*, v.9, n.12, p.1223-1248, 1983.
52. SILVERN, Louise E.; KATZ, Phyllis A. Gender roles and adjustment in elementary-school children: a multimensional approach. *Sex Roles*, v.14, n.3-4, p.181-202, 1986.

53. STRIKER, G. Implications of research for psychotherapeutic treatment of women. *American Psychologist*, v.32, p. 14-22, 1977.
54. SZASZ, Thomas. *O Mito da Doença Mental*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
55. THERRIEN, Rita. La desinstitutionalisation, les malades, les familles et les femmes: des intérêts à concilier. *Santé Mentale au Québec*, v.XV, n.1, p.100-119, 1990.
56. WISE, Erica; RAFFERTY, Janet. Sex bias and language. *Sex Roles*, v.8, n. 12, p. 1189-1196, 1982.

O presente artigo é baseado na dissertação apresentada pela autora no ano de 1991, para obtenção do título de mestre em Educação na Faculdade de Educação da UFRGS, sob a orientação da professora Doutora Maria Nestrovsky Folberg.

Suzete L. G. Bertolote é terapeuta ocupacional, especializada em psiquiatria, e ex-professora de Terapia Ocupacional Psiquiátrica no Curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Ciências da Saúde do Instituto Porto Alegre, em Porto Alegre, RS.

Endereço para correspondência:

61-bis Rue de Lyon
1203 Genève - Suisse



19(2):137-139
jul./dez. 1994

Declaração de Porto Alegre sobre universidade, ética e meio ambiente

As universidades de todo mundo produziram e são guardiãs do conhecimento pelo qual os seres humanos atingiram seu surpreendente poder para o desenvolvimento e para a degradação da terra. Sua missão é transmitir e desenvolver este conhecimento de geração a geração para o benefício de todos. As universidades são hoje encorajadas a re-examinar este papel para assegurar uma educação que alicerce uma comunidade de vida sustentável sobre a terra, com o respeito apropriado pelos direitos humanos e pelas comunidades de vida não humanas.

A universidade do século XXI deve estabelecer uma ponte entre as ciências e as humanidades e, ao mesmo tempo, unificá-las em um todo integrado. Para falar de forma eficiente sobre questões ambientais, a universidade deverá abandonar o dogma de que a ciência trata de um domínio de fatos objetivos e as humanidades de um domínio de valores subjetivos. O questionamento científico é direcionado por nossos valores e as revelações da ciência muitas vezes informam, expandem e transformam nossos valores de forma inesperada.

As universidades de todo o mundo têm hoje uma oportunidade particular de ser transnacionais e internacionais. As idéias transitam facilmente por entre as fronteiras nacionais mesmo quando a troca de recursos ou o movimento das pessoas é limitado ou difícil. As universidades devem tirar pleno proveito de suas oportunidades para a difusão global do conhecimento relevante à solução dos problemas ambientais.

A crise ambiental pode ser resolvida somente à nível global, recorrendo às muitas disciplinas que contribuem para o nosso conhecimento do problema: tanto a biologia quanto a economia, tanto a filosofia quanto a geografia, tanto o direito quanto a agronomia. A separação das disciplinas que caracterizam nossas universidades prejudica as soluções. A separação é dupla: primeiro, cada disciplina concentra-se exclusivamente na sua própria temática; e isto, por sua vez, é reforçado pela divisão institucional das disciplinas em departamentos separados. As universidades devem superar esta fragmentação a fim de serem eficientes na sua missão ambiental.

É tarefa importante das universidades promover o valor da solidariedade. Isto inclui solidariedade entre nações desenvolvidas e nações em desenvolvimento, gerações presentes e futuras e também entre seres humanos e outras formas de vida com as quais nós compartilhamos da abundância terrestre de bio-diversidade genética. Tal solidariedade deve abranger os processos vitais dos ecossistemas terrestres, juntamente com seus sistemas de apoio geofísicos.

As universidades, em reconhecimento ao seu poder, riqueza e influência acumulados devem estar conscientes das consequências das suas operações financeiras e institucionais sobre o meio ambiente e tornarem-se modelos de atuação positivos. Elas devem monitorar cuidadosamente seu uso de recursos, reciclando-os e renovando-os. Nas suas práticas empresariais elas devem fazer investimentos somente em companhias ambientalmente responsáveis, retirando suas atuais participações daquelas que não o sejam.

Políticas nacionais divisionistas são impotentes face às múltiplas e globais ameaças ambientais e são presentemente incapazes de fornecer soluções efetivas à um nível global integrado. A integridade ecológica da terra transcende as fronteiras nacionais sendo já reconhecida como um objetivo básico da política ambiental. Aqueles que planejam tal política obterão de forma mais fácil seus objetivos integrados fazendo pleno uso dos diversos recursos multidisciplinares disponíveis dentro das universidades.

A formulação de tratados e convenções apropriados para a manutenção da integridade ecológica global é o objetivo principal da Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro. Nós encorajamos as universidades a colocar seus recursos à disposição para implementação desse objetivo.

Porto Alegre , 29 de Maio de 1992.

Esta declaração foi elaborada ao final do *Seminário Internacional sobre Universidade, Ética e Meio Ambiente*, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em maio de 1992.

Dr. Holmes Rolston III (Coordenador da Declaração)
University of Colorado - E.U.A.

Dr. Fernando J. da Rocha (Coordenador do Seminário)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS - Brasil

Dr. Tuiskon Dick
Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Dr. Andrew Brennan
University of Western Australia - Austrália

Dr. Catherine Larrère
Université de Paris - França

Dr. J. Baird Callicott
University of Wisconsin - E.U.A.

Dr. Laura Westra
University of Windsor - Canadá

Dr. Nicolás M. Sosa
Universidad de Salamanca - Espanha

Dr. Peter Madsen
University Carnegie Mellon - E.U.A.



19(2):141-169
jul./dez. 1994

CIÊNCIA, ÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CENÁRIO PÓS-MODERNO

Alfredo J. Veiga-Neto

RESUMO - *Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno.* Discussão sobre alguns problemas que as perspectivas pós-modernas colocam para a Ciência e para a Ética com relação à Educação Ambiental. A partir da discussão sobre a crescente crise do meio ambiente, a nível mundial, são sumariadas algumas tendências contemporâneas do discurso sobre o Conhecimento e sobre a Moral. São levantadas algumas questões relativas às dificuldades teóricas e políticas trazidas pelo elogio da diferença, pela despedida das metanarrativas e pelo pluralismo ético.

Palavras-chave: *Teoria da Ciência, Ética, Pós-moderno, Educação Ambiental*

ABSTRACT - *Science, Ethics and Environmental Education in a post-modern context.* Discussion on some problems presented by postmodern thought in Science and Ethics, concerning Environmental Education. From some considerations about the growing modern environmental crisis, world wide the author summarizes the main contemporary trends of discourse relatives to Knowledge and Ethics, as well as the theoretical and political difficulties arising from the praising of difference, the rejection of metanarratives and Ethical pluralism.

Key-words: *Science Theory, Ethics, Post-modernism, Environmental Education*

Introdução

A idéia de escrever este artigo nasceu da necessidade de ver esboçada uma discussão — ainda que de forma resumida e em vários pontos simplificada — sobre as relações entre o conhecimento técnico e científico, nossas propostas educacionais e decisões morais sobre o Ambiente, num cenário brasileiro (e também mundial) de variadas crises e de emergência de novos discursos, alguns dos quais regressivos, irracionais e carregados de antinomias não resolvidas. Sob a denominação de pós-modernos abriga-se um sem-número desses discursos, vários dos quais se têm como inexpugnáveis simplesmente porque se pretendem pluralistas, não-autoritários e não-tributários do Iluminismo. Não raro, a negação abstrata à Modernidade tem sido feita como uma opção daqueles que, de um só golpe, jogam o pensamento para o futuro, livram-se das dificuldades de fundamentar suas propostas e dão-nos a impressão de que renegam as tradições intelectuais que dizem ter gerado e sustentado as injustiças sociais, as monstruosidades ambientais e a degradação da qualidade de vida em âmbito mundial. Não é preciso sublinhar o quanto nós, mergulhados num país em que essas condições têm ido do ruim para o pior, podemos nos sentir atraídos pelas promessas de novas visões de mundo que nos livrarão de boa parte das restrições que nos sujeitam; ou o quanto podemos ser atraídos pelas promessas que nos informam que a História chegou ao fim e já estamos, todos, no melhor dos mundos (nós é que não conseguimos vê-lo assim).

É em tal contexto que este artigo procura fazer uma discussão sobre as principais questões de fundo no cruzamento das áreas e problemas referidos acima, questões essas muitas vezes mantidas ocultas pelo tipo de pensamento e interesses predominantemente instrumentais ou, outras vezes, até mesmo dadas como já resolvidas. Assim, após uma primeira seção, em que comento a profunda crise ambiental que hoje vivemos e suas origens situadas principalmente na articulação entre a racionalidade instrumental e o desenvolvimento do capitalismo, chego à segunda seção, onde analiso a virada epistemológica que se operou a partir dos anos 60, representada pelas perspectivas não formalistas do conhecimento científico. Na terceira seção, procuro caracterizar o que se entende por condição pós-moderna, cenário sobre o qual se dão, hoje, os debates e as propostas mais estranhas e/ou criativas em torno da, entre tantas outras, questão ambiental. É a partir daí que na quarta e quinta seções, respectivamente, questiono os conceitos de Ciências e Éticas pós-modernas, seja em termos genéricos ou seja quando aplicados à questão ambiental.

A preocupação com a Educação, particularmente com a Educação Ambiental, norteia, às vezes explícita mas em geral implicitamente, todo o texto. Assim, este é um artigo que, “lá no fundo”, assume que a Educação (escolar ou não), pode contribuir para melhorar nosso mundo. Encaixar isso num cenário pós-moderno, por si só, já é um assunto amplo, atual, variado, difícil e importante (McLaren, 1993; Giroux, 1993; Kiziltan, Bain e Canizares M., 1993). Mas não tenho o propósito

de, aqui, desenvolver uma discussão especialmente pedagógica sobre o significado, a lógica e as dificuldades do que hoje se denomina Educação pós-moderna (denominação que, por si só, encerra as mesmas dificuldades dessa adjetivação para a Ciência e a Ética, conforme comentarei nas respectivas seções). Em outras palavras, a questão é: “Está bem, concordemos: *existe* Educação pós-moderna; por ela vamos dar voz às diferenças, respeitosa e tolerantemente, e ampliar o diálogo para todos (Burbules & Rice, 1993). Mas, no que diz respeito à racionalidade instrumental, estabelecida pelo cienticismo e forte tributária das dores do mundo atual, é na condição pós-moderna que vamos buscar os antídotos para combatê-la? Estarão o conhecimento científico e a Ética mais livres e menos autoritários, nesses novos tempos, do que estiveram no Iluminismo, de modo que possamos a eles recorrer para, desconstruindo suas versões passadas, construir um novo mundo?”

Muito freqüentemente, o que se espera da produção acadêmica é que ela encaminhe soluções práticas, de preferência imediatas, para os problemas que afligem a sociedade. Isso se torna tão mais agudo quanto mais dramáticas são as condições de vida dessa sociedade. Hoje, o quadro de fome, distribuição desigual da renda e da escolarização, contaminação e esgotamento ambientais, endemias, falta de moradia e de empregos etc. (e a enumeração exaustiva tomaria o resto deste artigo...) parece exercer uma demanda urgente de mais conhecimento prático e de mais intervenção ativa e direta da academia sobre a realidade. Isso é tão mais claro na geração de conhecimento e formação de pessoal nas áreas sociais, da Educação e da Saúde. Assim, por exemplo, a afirmação de que precisamos ir à realidade e desenvolver novas metodologias e novos programas escolares de Educação Ambiental (Krasilchik, 1986) está correta mas, nem de longe, é tudo. Ou, como num outro exemplo, propor abordagens “alternativas” para a Educação Ambiental a partir de perspectivas críticas (Meyer, 1991), ou perspectivas que incorporem conceitos correntes das filosofias orientais (Matsushima, 1991), revela um entendimento amplo e contextualizado da questão ambiental no mundo moderno, mas silencia sobre muitas outras questões próximas e problemáticas a essas mesmas propostas. De maneira similar, programas de Educação Ambiental Popular podem ser urgentes, válidos e importantes para desenvolver a participação social e a consciência ambiental (Reigota, 1991; Sorrentino, 1991), mas freqüentemente assumem sem maior discussão, como dados e tranquilos, conceitos e relações que precisam ser mais examinados/questionados, como a *conscientização* e seu papel emancipatório, o *poder* da escola em mudar a sociedade etc. Junto a tudo isso e ao mesmo tempo, temos que ir procedendo à crítica de nosso discurso pedagógico, científico e político, amarrando-o a outras áreas do conhecimento, inserindo-o no contexto dos macro-movimentos intelectuais do momento, depurando-o de modo a fugir da tagarelice do abstracionismo pedagógico (Azanha, 1992). Ainda que o objetivo, talvez inalcançável, de nossas ações seja a Utopia, é preferível termos os pés bem firmes no chão, termos algo como um certo pessimismo intelectual, praticando aquilo que Forquin (1993), ao se referir à Nova Sociologia da Educação,

denomina de *atitude da suspeita*.

Vejamus um exemplo fictício, talvez um pouco longo e singelo, mas que serve para ilustrar o que eu disse até aqui. Suponhamos que estamos envolvidos num programa interdisciplinar de Educação Ambiental do qual participam alunos, professores, especialistas, membros da comunidade etc. Quais são as dificuldades que teremos pela frente? A ordem não importa, mas comecemos com os problemas de conhecer o Ambiente. A Ecologia tem feito progressos espetaculares mas lida com situações extremamente complexas e de difícil determinação, de modo que só em alguns casos particulares (pouco numerosos se comparados com a imensa variedade que se nos apresenta) temos uma boa margem de segurança para saber como intervir ou não intervir adequadamente na Natureza.

Em segundo lugar, basta termos em mente as lições mais básicas das vertentes críticas da Educação para sabermos que apenas intervenções pedagógicas, por mais vigorosas, profundas e duradouras que sejam, são limitadíssimas em seu poder de mudanças sociais. Isso sem contar as enormes dificuldades iniciais para determinar os currículos, isso é, fazer as seleções — a) culturais daquilo que vai se transformar em escolarizável: o que escolher, onde colocar as ênfases, o que omitir (porque o tempo da escola é finito) etc. e b) metodológicas, isso é, as seleções dos procedimentos (eles mesmos de certa forma também culturais) que colocarão em marcha o processo pedagógico.

Suponhamos, agora, que já sabemos tudo de que precisamos saber sobre o que é melhor para o nosso Ambiente e sobre a caixa-preta escolar (ou que, por um passe de mágica estatuímos que a Teoria Educacional Crítica exagerou no seu “pessimismo”) e que já sabemos tudo sobre as relações entre Cultura e escola (teríamos de saber não só o *hoje* como, também, prever as necessidades do *futuro*...). Exultemos, pois estamos prontos para montar uma engenharia pedagógica que, pelo menos em seu âmbito de abrangência, trará uma nova ordem à escola e contribuirá decisivamente para estancar e até reverter a degradação e exaustão da Natureza, formando professores e cidadãos que multiplicarão uma visão crítica e conscientizadora! Mas, como a academia abriga gente de todo o tipo, eis que logo surgem perguntas embaraçosas. Entre muitas, essa é um bom começo:

— “Está bem, já sabemos tudo o que precisamos saber sobre o Meio Ambiente e sobre as relações entre Educação e Sociedade, Cultura, Política, Ideologia etc., mas quem definiu o que é mais adequado para a Natureza e para a Sociedade?”

Como estamos muito imbuídos do valor das soluções democráticas, respondemos confiantemente:

— “Como conhecemos os antecedentes e as leis que regem os processos naturais e sociais, disso demos conhecimento a todos e todos votaram, livremente, nas soluções que vamos tomar.”

Nesse diálogo hipotético, feito numa situação limite para que fiquem claras as dificuldades, a réplica abre problemas imensos que arrasam a nossa engenharia pedagógica:

— “Mas quem garante que: 1º) o modelo é determinístico, isso é, que conhecendo as condições iniciais e as leis de processo o futuro estará determinado? 2º) a votação é a melhor conduta para esse tipo de decisão? 3º) mesmo que pensemos resolver as duas questões anteriores (o que já é um propósito mais remoto do que construir o *perpetuum mobile*), podemos transferir nosso conhecimento da Ciência Natural e da Ciência Social para o plano das escolhas morais, implicadas na determinação do que é melhor para o Ambiente, para a Educação, para as gerações futuras etc.?”

A essas alturas, um dos engenheiros pedagógicos exclama:

— “Mas esses são problemas filosóficos! Por demais teóricos! O que nos interessa são os conhecimentos científicos e técnicos. Precisamos é de soluções práticas e não de discussões bizantinas...”

E o nosso incômodo interlocutor inteligentemente desiste:

— “Nesse ponto, vocês abandonaram a racionalidade. Desisto antes mesmo de formular várias outras perguntas que seriam ainda mais inquietantes e complicadas. Pelo menos me resta o consolo de saber que, se nesse caso pode-se ter uma certeza, essa é uma: tal engenharia pedagógica dará em muito pouco ou em nada.”

Quais seriam as outras perguntas? E se o nosso incômodo interlocutor estiver correto, nada haverá para fazer em Ecologia, Educação etc.? Afinal, parece que fomos progredindo, limpando e refinando nosso conhecimento para melhorar as condições humanas e bastam algumas questões, que pensávamos poder responder apelando até para o senso comum, para nos trazer tanta dúvida e tanto pessimismo! E, mesmo depois de sabermos que os grandes sistemas filosóficos compreensivos entraram em aporias insolúveis, há algum sentido em creditar a ela, a Filosofia, que hoje “não se eleva ao estatuto de ciência efetiva que abarca tudo” (Cirne Lima, 1993, p.112), a capacidade de colocar-nos questões tão problemáticas?

Um comentário de Hoesle (1993) ajusta-se a essas questões:

“A crise do mundo contemporâneo está ligada ao fato de que a racionalidade científica, que ficou autônoma, se julga a própria razão e considera qualquer outra forma de racionalidade como uma forma deficiente do conhecimento do tipo das ciências naturais. (...) Quem não leva em conta a finitude e a irracionalidade do Homem, ou seja, seu lado irracional, não está argumentando de forma racional; muito pelo contrário, é irracional negar a irracionalidade parcial do comportamento humano. Atenção! Não estou a defender a irracionalidade e nem tampouco preconizo o enaltecimento da irracionalidade, mas sim uma teoria racional sobre os aspectos irracionais do Homem e de sua Cultura. (...) A dissolução dos valores pela absolutização da racionalidade instrumental é certamente uma das causas da crise ecológica contemporânea que, entre-

mentes, ameaça não só a natureza exterior, mas também a própria natureza interior do Homem e que tem, assim, causas espirituais profundamente enraizadas.” (p.589 e s.)

A crise

“O século XXI será o século da Ecologia”. Com essa frase, von Weizsacker (1989, p.130) busca o contraste *entre* as preocupações e interesses predominantemente econômicos que têm animado as ações políticas e os movimentos sociais do capitalismo e a reorientação, crescente a partir da Segunda Guerra, no sentido de trazer as preocupações com o Meio Ambiente para o centro de nossas atenções. Isso significa, nessa perspectiva, uma necessária submissão, o quanto antes, de todas as atividades humanas (a níveis macro e microsocial, de ordem educacional, econômica, cultural etc.) à preservação do Meio Ambiente e, por consequência, do próprio Homem.

De onde vem essa reorientação de nossas preocupações? Como chegou o “mundo civilizado” a situação limite que ameaça, a todos nós, com a regressão à barbárie, mesmo que se imaginem a ausência de guerras num futuro próximo e mesmo até que se imagine a possibilidade de uma ordem econômica mundial futura mais justa do que a que temos hoje?

Ainda que se evitem posicionamentos alarmistas e derrotistas, é preciso reconhecer que as promessas de bem-estar social e progresso econômico, anunciadas pelos defensores do capitalismo avançado, não estão se cumprindo nem dão sinais de que venham a se concretizar nas próximas décadas. Pelo contrário, ao que se assiste, neste final de século, é um progressivo desencanto gerado, no plano ético, pela indiferença frente à miséria e à marginalidade e pelas epidemias de corrupção que assolam governos e setores produtivos, em todos os níveis hierárquicos e em todos os sistemas de governo, e, no plano material, pela piora das condições mundiais de saúde pública (com o recrudescimento de velhas doenças até há pouco consideradas sob controle ou extintas, com novas doenças decorrentes do *stress* e da super-alimentação, paradoxalmente ao lado da dizimação de milhões de pessoas, a cada ano, pela fome) e pelas crescentes desigualdades e injustiças sócio-econômicas, combinadas com o acelerado esgotamento de recursos naturais e com o aumento exponencial da poluição e degradação ambiental, a nível planetário. E o desencanto caminha rápido para o desespero quando se constata que não só a crise atinge a tudo e a todos, do Primeiro ao Terceiro Mundo, mas também que as alternativas socialistas estão se desmanchando de uma forma e num ritmo até há pouco insuspeitados. De todo esse quadro, são a amplitude, a aceleração e o caráter capilar da degradação ambiental que fazem do ecocídio certamente o mais grave e urgente problema jamais enfrentado pelo Homem, na medida que é absolutamente

“democrático” em sua abrangência e resultados — o ar que poluímos, as espécies que exterminamos, os recursos que esgotamos, as águas que contaminamos são finitos e atingem a todos indistintamente (Cesarman, 1972).

Desse quadro de crises, cada vez mais tematizado e aqui apenas palidamente sumariado, várias imagens sobressaem não só porque assumem coloridos sombrios mas porque se espalham em todo o campo, atingem todos os cantos da moldura e ameaçam se sobrepor aos personagens humanos, borrá-los e até aniquilá-los. Trata-se das imagens que compõem a paisagem de fundo — o Meio Ambiente.

Tais imagens assumiram texturas, cores, formatos e contornos que variaram ao longo da História, em função das tradições culturais que as viam, interpretavam e nelas viviam. Segundo o critério que se adote, pode-se identificar duas ou mais grandes “fases” na história da idéia de Natureza, no Ocidente. Collingwood (1986), um dos autores mais destacados nessa área, agrupa todas as concepções em três “visões”, em função de analogias: a *visão grega* (em que há analogia entre Natureza e organismo, especialmente humano), a *visão renascentista* (analogia entre Natureza e máquina, especialmente o relógio) e a *visão moderna* (analogia entre Natureza e História).

Se adotarmos um outro critério — o da posição do Homem *no*, ou em relação *ao* Mundo Natural — distinguem-se duas grandes “fases”: uma pré-socrática e outra pós-socrática. Assim é que, por exemplo, à semelhança das então já bem estabelecidas filosofias orientais, todas as imagens — animais, plantas, coisas e humanos — tanto em sua dimensão material quanto anímica, eram vistas com o mesmo destaque pelos pré-socráticos. De Tales a Demócrito, de Parmênides a Heráclito, a *physis* é a totalidade daquilo que é, “o próprio ser graças ao qual todos e quaisquer entes se tornam e permanecem observáveis” (Heidegger, 1989).

Não cabe discutir aqui, em detalhe, as críticas a esse “panteísmo”, desenvolvidas desde Platão e Aristóteles e que, de certa forma estão na base do estatuto da Filosofia; cabe, sim, lembrar que é lá, com eles, que se pode buscar as raízes da ruptura do humano com o “resto”. O distanciamento que vai colocar em destaque a imagem do Homem (e de suas obras) contra um fundo natural, aumentou desde então e se firmou na base, por exemplo, de justificativas teológicas construídas ao longo da Idade Média, a partir de uma articulação entre as tradições hebraica e cristã primitiva com o pensamento aristotélico assumido pela escolástica. Como resultado, tem-se um humano como imagem de um Deus que não *está no* mundo, nem *é o* mundo, mas que o criou e o controla. Vale aí a metáfora do espelho, tão cara às Filosofias Antiga, Clássica e Moderna.

Ou se firmou, como um outro exemplo mais recente, na base de justificativas racionais da Nova Ciência, especialmente com a separação *res extensa/res cogitans*, o antropocentrismo e o fragmentalismo cartesianos, e com o utilitarismo baconiano. Nunca é demais lembrar as relações entre a dessacralização que essa nova epistemologia trouxe para a nossa visão de mundo e a instituição do colonialismo e do capitalismo na Modernidade; relações feitas de justificações e reforços mútuos¹. E,

pior, ninguém vai escapar da ideologia cientificista; positivistas, idealistas, materialistas (dialéticos e históricos), uns mais, outros menos, estão todos aprisionados numa *Weltanschauung* que partilha, entre outros pontos em comum, de uma concepção de Natureza como paisagem sobre a qual o Homem se movimenta, a qual ele é capaz de compreender objetivamente e à qual ele pode dominar completamente. A razão instrumental, sustentada no tripé Galileu (empírico-propagandístico) - Descartes (filosófico-metodológico) - Newton (matemático) dá a base intelectual e operacional para a manipulação da Natureza e para o advento da revolução tecnológica (Bornheim, 1993). De quase nada vão adiantar as posições de um Montaigne ou de um Rousseau em favor de condutas científicas não exploradoras do Meio Ambiente; afinal, o projeto burguês precisava daquela razão instrumental, quer para a sua justificativa (apropriação, controle, subjugação) quer para a sua expansão (transformação e acumulação de recursos/riquezas).

É claro que tal separação tão profunda e antiga entre humano—natural não se manifesta só como pensamento, mas se concretiza das maneiras mais radicais, como a dissociação que está na raiz de tantas outras divisões de que padece a Modernidade. E também não é demais lembrar que, assim como a ideologia protestante serviu e serve de base e justificação, no plano religioso-moral, para o crescimento do capitalismo, a ideologia da Nova Ciência, especialmente a partir das formulações baconianas, serviu e serve de base, nos planos epistemológico e concreto, para o assalto que esse capitalismo (mais seus correlatos — a industrialização, o consumismo, o comprismo² etc.) vai fazer à paisagem do nosso quadro, num duplo processo de exploração: homens que exploram homens e homens que exploram a Natureza.

Como decorrência da situação em que se encontra essa paisagem, os encaminhamentos que pretendem compreender e solucionar a crise ambiental se situam na intersecção da Teoria da Ciência com a Filosofia, a Economia e a Teoria Política; ou seja, esse é um assunto cuja abordagem implica uma visão claramente interdisciplinar. Isso torna a questão muito complexa, principalmente quando, por exemplo, incorporamos à Teoria da Ciência as perspectivas não formalistas (com suas várias amarrações na Sociologia do Conhecimento, na Pedagogia, na História e na Epistemologia³) e, mais ainda, quando se trazem as discussões pós-modernas para o centro dessas análises. São esses dois enquadramentos — uma perspectiva não formalista da Ciência e uma “simpatia” pelo (ou até adesão ao) pós-moderno — que fazem com que nosso olhar pela paisagem (tanto no sentido observacional quanto preservacional ou “de cuidar da”) tenha de assumir a interdisciplinaridade. Lançando mão do conceito meio gasto de multidisciplinaridade, pode-se dizer que não se trata mais de justapor diferentes áreas do conhecimento que contribuiriam aditivamente para entendermos/modificarmos a paisagem. Ou seja, não se trata mais de pensar a crise ambiental a partir de duas perspectivas até há pouco tidas como “complementares”: uma científica (explicativa, interpretativa, instrumental etc.) e outra ética (normativa, moral, decisória etc.). Mas se trata, agora, de compreender

que as diferentes áreas do conhecimento se inter-determinam e se escoram mutuamente, sem o chão firme e estável dado pela Lógica enquanto ancoradouro terreno da Razão (ou do Absoluto, de Deus etc.) para o Homem.

As perspectivas não formalistas

Vejam qual a contribuição que as perspectivas não formalistas da Ciência têm a dar à problemática ambiental. Detenho-me um pouco na análise dessas perspectivas porque não só, como disse acima, elas modificaram nossas concepções sobre conhecimento, Ciência e Técnica como, ainda, elas “auxiliaram” no estabelecimento e fortalecimento do que se costuma denominar pensamento pós-moderno (tendo, esse mesmo, uma visão não formalista da Ciência), questão de que me ocuparei na próxima secção.

O que parece cada vez mais claro é que as relações entre as perspectivas não formalistas e as questões ambientais devem ser entendidas pela limitação que aquelas impõem às ações humanas; isso é, ao abandonar o empirismo lógico e o racionalismo crítico, os não formalistas (como Bachelard [em parte], Kuhn, Feyerabend e outros) nos revelam os limites do conhecimento científico enquanto conhecimento histórica e socialmente determinado. Ou seja, as soluções científicas (e em parte tecnológicas) para problemas concretos não dependem tanto do acúmulo de conhecimentos (em função do tempo e esforço dedicados para encontrá-las), mas sim dos paradigmas (no caso de Kuhn) em que as comunidades se inserem, os quais *a priori* já definem aquilo que é considerado problema e já apontam possíveis soluções. Ou dependem (no caso de Feyerabend) da argumentação, da persuasão e da propaganda engendradas pelo discurso científico, o qual não difere do discurso político.

Tanto em um como em outro caso, não existem (no sentido “duro” do verbo existir) problemas ambientais antes que, comunalmente, se estabeleça esse conceito. Além disso, estabelecê-lo não garante qualquer direção aos desdobramentos futuros nem do conceito nem dos encaminhamentos das questões que lhe são correlatas. Em outro artigo (Veiga-Neto, 1993), discuti essa posição a que Hesse (1974) denominou finitismo semântico e suas conseqüências para a Epistemologia e para a Pedagogia. Aqui, me atenho a sublinhar o quanto, a essas alturas, perdemos a inocência e o otimismo de pensar a Ciência como capaz de dar conta dos problemas que nos afligem, muitos dos quais ela mesma criou.

Hoje já temos boas condições para desdogmatizar a Ciência; já sabemos muito sobre o quanto de positivo e de negativo podemos creditar ou debitar ao desenvolvimento científico e tecnológico. Devemos isso, em boa parte, às posturas críticas contra o Positivismo, fossem elas da vertente marxista (de que a Teoria Crítica me parece o melhor exemplo) ou não (como é o caso dos três desdobramentos identificados por Santos, 1989⁴). Mas não só essa desdogmatização ainda está restrita a alguns círculos acadêmicos ou a alguns poucos movimentos políticos, como

não bastam a consciência e a denúncia das negatividades do desenvolvimento científico e tecnológico. Afirmar, redundantemente, que o mito do eterno retorno (na acepção de Eliade, 1986) é um mito, mais do que uma tautologia é uma necessidade: almejar uma regressão histórica às condições sociais das épocas pré-científicas, pela negação pura e simples do *modus vivendi* engendrado ao longo de tantos séculos, é uma atitude espantosamente ingênua. Então, que nos resta? Parece-me que a única alternativa é entrarmos *de* cabeça (no sentido literal de *mergulhar*) e *com* a cabeça (no sentido figurado de *inteligentemente*) na questão: a partir das visões críticas oferecidas pelas perspectivas não formalistas da Ciência (principalmente aquelas que cruzam a Epistemologia com a Sociologia, com a Pedagogia, com a Hermenêutica, com a Teoria Política e com a Economia), trabalhar no sentido de recuperar os saberes sociais esquecidos ou secundarizados pela hegemonia do saber científico. A *phronesis* perdida por causa dessa hegemonia, naquele paradoxo lembrado por Wittgenstein⁵, tem de ser restaurada não só como decorrência de imperativos éticos e culturais mas, também, como um elemento necessário à nossa sobrevivência.

Se nas últimas três décadas cresceu e se estabeleceu nos círculos acadêmicos uma forte problematização sobre a Ciência e seus efeitos, algumas perguntas que agora se fazem são: Como “mexer” na Educação Científica (no seu sentido mais amplo) de modo a democratizar a “tomada de consciência” (seja lá o sentido que essa expressão tome, ou mesmo no sentido dado por Morin, 1982) com relação aos poderes e aos limites da Ciência e da Tecnologia? Como trazer para a escola (*escolarizar*, no sentido dado por Chervel, 1990) esse novo saber crítico, essas perspectivas não formalistas sobre a Ciência? E mesmo que se escolarizem essas perspectivas críticas, qual a potência da escola em mudar a sociedade? E têm sentido essas questões frente ao abandono ou à negação das metanarrativas, adotados pelas posturas pós-modernas?

As três primeiras questões acima são essencialmente educacionais: a primeira se liga mais às Teorias da Comunicação e Cultura de Massas, enquanto que a segunda se insere mais no campo das Teorias do Currículo e a terceira no campo das Teorias da Reprodução. Ainda que as considere de grande relevância, neste artigo não me deterei em todas elas mas me ocuparei, a partir daqui, especialmente com a terceira.

A condição pós-moderna

Caracterizar resumidamente o que se entende por pós-modernismo não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar, trata-se de uma expressão polissêmica: é matizada de autor para autor e de área para área do conhecimento. Assim, por exemplo, a adjetivação pós-moderna aplicada à Estética refere-se à viragem das concepções elitistas e universalizantes da Arte e da Cultura (com iniciais maiúsculas), à *la* Goethe, na direção de concepções fracionadas de arte e cultura de massas (com

iniciais minúsculas), fetichizadas pela nova mercadoria em circulação (naquele sentido criticado por Adorno, 1991). Como comentarei com um pouco mais de detalhe logo adiante, *Ciência Pós-moderna* em Santos (1989) pouco tem a ver com a mesma expressão em Morin (1982) e muito menos em Heidegger (1989). De maneira similar, uma *Ética Pós-moderna* tem, para Heidegger (mesmo que ele não tenha se valido dessa expressão), um significado um pouco diferente daquele que se encontra, por exemplo, em Callicott (1992).

Em segundo lugar, tem sido comum a caracterização da pós-modernidade numa perspectiva de negação, isso é, pelo que ela *não é*, como uma mudança em relação às condições anteriores, da Modernidade tomada como quase-sinônimo de Iluminismo. Já aí se denota que o próprio uso do prefixo *pós* acarreta alguns problemas: seu caráter contraditório foi lembrado por um dos arautos do “movimento” — para Lyotard (1988), chamar um período histórico de *pós-algumacoisa* implica reconhecer uma cronologia linear, conceito esse negado pelo próprio pós-moderno... Então, em decorrência disso e dado o caráter mais radical de alguns pós-modernos, tem-se chamado de *antimodernas* aquelas propostas que pretendem uma ruptura completa com os valores e princípios do Modernismo. Burbules & Rice (1993) fazem uma análise dessas variedades e mostram como elementos pós e antimodernos coexistem em vários autores ou até mesmo se alternam naqueles para os quais “rejeição e reformulação não se distinguem claramente” (p.179).

Em suma, tudo se passa como se estivéssemos vivendo numa fase de transição semelhante àquelas em que viveram Platão e Descartes, para quem as velhas ordens eram, respectivamente, o mundo homérico e o mundo aristotélico-tomista. O que hoje parece, para muitos de nós, antigo e a ser ultrapassado é aquele mundo desenhado pela Nova Ciência, do século XVII para cá. Como muitos ainda não sabemos o que virá, parece que vivemos, especialmente nessa última década do milênio, a perplexidade de um mundo que *não é mais* mas que também *ainda não é* (Stein, 1991).

Mesmo com as dificuldades acima, pode-se compreender a pós-modernidade como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX” (Lyotard, 1988, p. xv). Mais do que um “movimento”, trata-se de uma condição, perspectiva ou *Weltanschauung* que, rejeitando os pensamentos totalizantes, as metanarrativas, os referenciais universais, nega as transcendências e as essências e implode a Razão moderna, deixando-a nos cacos das pequenas razões particulares. Vê-se que é exatamente dessa implosão que deriva a primeira dificuldade de conceituar o pós-moderno, acima citada.

Aquele imenso programa filosófico kantiano, atemporal e universalizante, fértil nas determinações que provocou no pensamento moderno e infiltrado pela inclusão da História (a partir da tentativa hegeliana de fundar um sistema filosófico unificado e total), se mantém quase hegemônico até que, ao longo do século XX, começa a ser submetido a profunda revisão e passa a ser visto, ele mesmo, como um produto

das contingências históricas burguesas (do homem branco, europeu, machista, colonizador etc.) e, como tal, um programa frágil porque parcial, incapaz de dar conta das realidades e dos problemas deste século, ou até mesmo de compreendê-los. Saliento isso na medida que, em que pesem as discordâncias e variações em torno do que se entende por *pós-moderno*, é no discurso filosófico que se pode encontrar a matriz do novo paradigma, ou seja, é na Filosofia que vão se encontrar as linhas de fuga de cada “escola” (e essa já é, no caso, uma má palavra), de cada “versão” pós-moderna e de cada área do conhecimento. Compreender isso é compreender que a Filosofia é o terreno que, apesar de todas as incertezas e contendas internas, pode nos fornecer um vocabulário/discurso comum/inteligível com o qual possamos nos comunicar com alguma produtividade nesses tempos da razão múltipla. Por conseqüência, é “com os pés” na Filosofia que se pode pensar interdisciplinarmente a questão ambiental (*locus* onde se cruzam várias áreas do conhecimento e da ação e interesse humanos, conforme referi mais acima). E mais: para que hoje se chegue a um adequado ou, pelo menos, aproximado entendimento sobre essas questões, é necessário garimpar na Filosofia, mesmo que superficial e resumidamente, os fundamentos desse proclamado fim da modernidade.

Então, não será demais desenvolver um pouco as questões de fundo da condição pós-moderna, antes de situar as discussões que hoje se travam em torno da questão ambiental. Como referi acima, o fim da modernidade pode ser visto como a fase de perda de um sistema filosófico unificador que “explique as diversas razões fundamentais do saber e do convívio humano” (Stein, 1991, p. 17) e de perda das esperanças em uma região metafísica que, pairando acima da razão, só pudesse ser acessível pelo escrutínio sistemático feito pela Filosofia e/ou (conforme a filiação dos escrutinadores) pela Ciência. Essas perdas revelam a emergência de uma nova matriz de pensamento, de um novo paradigma (no sentido fraco do termo, não kuhnyano) — o da finitude do conhecimento. Nesse aspecto, Kant foi um “precursor”, mas sua proposta ainda contém a “intenção” da transcendência, isso é, supor a existência de conceitos *a priori* é supor a existência de uma organização mental transbiográfica, a-histórica. De certa maneira, seu finitismo traz, clandestina, a transcendência. A inclusão temporal operada por Hegel põe, nesse particular, Kant de cabeça para baixo: inclui a História mas constrói o Absoluto naquela região metafísica acima citada. Essa espécie de volta ao infinitismo vai marcar o Idealismo Alemão e vai se manifestar até no materialismo histórico, em que o Absoluto muda de nome mas ainda está lá, presente no *telos* da História, verificável pelo, entre outros, princípio da derivação do Homem finito a partir dos princípios fundamentais do conflito de classes, das forças econômicas etc., enquanto categorias necessárias. Saliento esse ponto porque, ao inverter a derivação acima, o discurso pós-moderno puxa o tapete de uma das bases do pensamento moderno, incluindo-se aí a Teoria Crítica. Ainda que o pensamento marxiano tenha, por sua vez, tentado colocar Hegel de cabeça para baixo, ao radicalizar a finitude e a solidão humanas e, ao buscar a autonomia da razão, acabou por deslocar a heteronomia para os campos econômico,

político e, por conseqüência, social. É essa heteronomia que hoje se “desmancha no ar” sob os golpes, em termos práticos e simbólicos, das derrocadas do Leste⁶. É contra essa heteronomia que hoje é feito um crescente elogio da diferença.

Em termos teóricos, a heteronomia marxista vem sofrendo os ataques de duas vertentes críticas: a *progressista* (que pode ser emblematizada por Habermas⁷) e a *conservadora* (emblematizada principalmente por Heidegger). A primeira é herdeira do Idealismo Alemão; a segunda, das tradições metafísicas. A primeira ocupa-se da razão crítica, histórica, e por isso quer continuar o projeto da Modernidade, que considera ainda inacabado; a segunda faz uma crítica à razão, desconfiando da razão humana em relação a uma razão superior, metafísica e, por isso, dá a Modernidade por acabada.

A vertente que se quer progressista e de esquerda tem de abandonar a razão transcendental de Kant; é por isso que Habermas, por exemplo, vai desenvolver uma teoria dos interesses que tenta explicar uma racionalidade prática, ou melhor, fundada e construída na prática, pela ação comunicativa. Lembremos que isso implica um construtivismo cognitivo e moral, o que abre a possibilidade de uma ampla leitura pedagógica de Habermas e aproxima a Filosofia com as Ciências Humanas. Essa aproximação tem levado muitos filósofos (entre os quais principalmente seus críticos) a perguntar se, afinal, Habermas faz Filosofia ou Sociologia e Politicologia⁸.

A vertente conservadora também opera uma aproximação da Filosofia com as Ciências Humanas. Heidegger, por exemplo, ao fazer a crítica impiedosa ao marxismo, já na década de 30 revelara o quanto de subjetividade existe na idéia de o Homem, pelo trabalho, se produzir a si mesmo. Idéia essa que é, para ele, uma forma de nós, enquanto modernos, fazermos o *encobrimento* pelo discurso. O que é preciso, vai dizer o filósofo, é nos descentrarmos do *eu* (pois enquanto *eu*, trata-se de uma imaginação do sujeito, privado e desinteressante) e pensarmos nas zonas externas, onde acontece a intercomunicação, onde o mundo é, não no sentido transcendental clássico, mas num novo sentido, agora resultado de uma historicização radical. É exatamente daí que partem, por exemplo, as perspectivas pós-modernas da Psicanálise lacaniana: o Homem vagando entre o imaginário, o simbólico e o real. Ou, como um outro exemplo, da Antropologia: não mais interessada em ver as dimensões/determinações biológicas e/ou culturais do Homem mas, sim, em compreender os universos simbólicos e os processos que criam o sentido como resultado de sua existência. É nessa consideração à existência, é na assunção radical da temporalidade que o novo discurso filosófico, prenunciado em Nietzsche, incorpora elementos até então ausentes na tradição filosófica, dos gregos aos modernos: a conversação, o desejo, as assimetrias entre significante e significado e entre a linguagem e o mundo. É por se despedir das metáforas, em especial aquela que fazia da Filosofia o espelho da Natureza, e é por não mais conviver com a noção da possibilidade da fundamentação última⁹ que os críticos da vertente conservadora decretaram o fim da modernidade e até, no caso de Heidegger, o esgotamento de toda a Filosofia ocidental. Assim, Rorty (1988, p. 286) vai dividir os

filósofos em sistemáticos e edificantes e manifestará sua opção pelos últimos:

“Os grandes filósofos sistemáticos são construtivos e oferecem argumentos. Os grandes filósofos edificantes são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos. Eles são intencionalmente periféricos. Os grandes filósofos sistemáticos, como os grandes cientistas, constroem para a eternidade. Os grandes filósofos edificantes destroem para o bem de sua própria geração. Os filósofos sistemáticos querem colocar o seu tema no caminho seguro de uma ciência. Os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar — admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito.”

Nesse trecho ficam claros vários pontos do programa da nova Filosofia. Assim, está explícita a noção heideggeriana de *destruição*, presente na sua anulação da (e não propriamente oposição à) tradição e na *desconstrução* de Derrida. Fica também clara a aproximação da nova Filosofia com a Arte e com a Literatura, como num seguimento às posições que adotou Wittgenstein ao ver na linguagem um instrumento e não um espelho. Vem daí o novo estatuto: a Filosofia como amor à sabedoria enquanto conversação, sempre desconstruindo e reconstruindo, e não enquanto inquérito destinado à determinação das essências, das permanências e das certezas últimas.¹⁰ Voltarei, mais adiante, a essas questões filosóficas de base ao pós-modernismo, especialmente ao tratar da Ética, penúltima seção deste artigo.

Se abandonarmos o chão firme sobre o qual pareciam repousar, por um lado a Ciência até o empirismo lógico e, por outro lado, a Ética universal, como ficarão nosso conhecimento (científico), nossas discussões (científicas e éticas) e nossas decisões (éticas) sobre o Ambiente? Analisemos, inicialmente, alguns aspectos referentes à Ciência e, depois, à Ética.

Ciência pós-moderna e Ambiente

Conforme referi antes, o conceito de Ciência pós-moderna é bastante problemático. Não só se combinam os problemas de conceituar Ciência e pós-moderno isoladamente como, ainda, essa junção parece gerar complicações adicionais, entre as quais saliento o risco de duas contradições, sendo uma delas performativa. A primeira contradição (ou simples erro?): pode-se falar em *uma* Ciência, num mundo que se quer plural, fracionado, das diferenças? A contradição performativa é o risco que acompanha de perto todo o discurso pós-moderno na medida em que ele

se faz relativista: na ausência de um chão firme, de onde fazemos nosso discurso? À resposta: “a partir das interrelações que se constroem no cotidiano”, pode-se contrapor: “então, a afirmação de que não há um chão firme é, ela mesma, sempre discutível”. E, além disso e talvez pior, pode-se perguntar: “colocar todas as fichas na *contingência* de um Heidegger, na *linguagem* de um Derrida, no *tudo-vale* de um Feyerabend etc. não é uma forma de gerar (inconscientemente?), de contrabando, um novo chão firme?”; ou dito de outra forma: “garantir que não é possível qualquer metanarrativa já não é, em si, uma metanarrativa?”.

Essas questões são, além de difíceis, importantes para que se analisem os discursos atuais sobre a Ciência. Em parte por causa dessas dificuldades e em parte pela esperança numa Ciência ampla, ou seja, numa Ciência que possa informar a todos e que não seja só de circunstância, alguns teóricos têm sido, em suas adesões ao pós-moderno, mais “conservadores” do que outros críticos da Modernidade. É assim, por exemplo, que Santos (1989), ao propor uma dupla ruptura epistemológica¹¹, diz: “Estamos, pois, numa fase de transição paradigmática que, como qualquer outra, é caracterizada pela reconceptualização da Ciência que existe em função de uma nova Ciência cujo perfil apenas se vislumbra.” (p.148), para mais adiante continuar: “A luta pela Ciência pós-moderna e pela aplicação edificante do conhecimento científico é, simultaneamente, a luta por uma sociedade que as torne possíveis e maximize a sua vigência. No plano analítico, isso significa que a reflexão sobre o paradigma da Ciência pós-moderna deve ser completada pela reflexão sobre o paradigma da sociedade pós-moderna. Essa última reflexão está em curso...” (p.161). Ao longo de toda a sua proposta, vê-se que o autor passa ao largo do elogio da diferença e da negação dos fundamentos últimos. Ainda que, por exemplo, para ele “a verdade epistemológica e a verdade social da ciência pertencem-se mutuamente e nenhuma delas pode ser obtida ou sequer pensada em separado” (p.148) e que “a verdade é o efeito de convencimento dos vários discursos de verdade em presença e em conflito” (passagens que denotam uma filiação, de resto assumida pelo autor, à perspectiva kuhniana), o que se vê é, mais adiante, o autor optar por uma interpretação estruturalista para a distribuição do conhecimento nas sociedades capitalistas e, a partir daí, desenhar um mapa estrutural (sic)...

Um outro exemplo dessas dificuldades, mas de tipo diferente, é encontrado em Morin (1982, 1991). Ao propor a complexidade como categoria que determina o novo paradigma, o autor acaba por dar a impressão de que, “escondido” por detrás de um discurso autorreferente e repleto de esquemas e neologismos, está a proposta de um novo sistema que de tudo dê conta. Nada mais contrário à condição pós-moderna...

Trago aqui esses comentários na medida em que ainda me parece muito incipiente um estatuto claramente pós-moderno para a Ciência. Sobre isso pairam duas questões instigantes. Em primeiro lugar, chegar a esse estatuto não será chegar ao fim da Ciência, daquela maneira como Heidegger pensou ver o fim da Filosofia? Como se sabe, ali com ele apareceu uma contradição auto-referente: como ver os

limites, as fronteiras e o fim de algo se estamos absolutamente dentro desse algo? Mas, no caso da Ciência, podemos nos considerar falando sobre ela mas não de dentro dela, ou seja, falando a partir da Filosofia. E, a partir dessa última, podemos tentar vislumbrar a situação limite de uma Ciência que não será mais Ciência, ou seja, vislumbrar de certa forma uma regressão a conhecimentos pulverizados e localizados, circunstanciais e não sujeitos às regularidades que até hoje acreditamos existirem no mundo. E aqui me refiro às regularidades de um mundo tido tanto como determinístico quanto como probabilístico; o que teremos será um mundo demoníaco, em comparação ao qual os demônios de Laplace e de Maxwell parecerão bem comportados... Um tudo-vale ontológico faz o anarquismo epistemológico de Feyerabend parecer uma proposta quase tímida...

Em segundo lugar, muito do que hoje se diz ser Ciência pós-moderna não passa de amontoados de discursos desarrazoados. Cambiantes conforme a argumentação contrária, esses discursos se tornam inexpugnáveis sob o pretexto do tudo-vale e sob o manto de um conceito fraco de paradigma que, assim tomado sem rigor, acaba dando proteção a toda e qualquer proposição. Vem daí que se dizem pós-modernas quaisquer aproximações entre Ciência e pensamento mágico, entre Ciência e mística, entre Ciência e Poética (Santos, 1988) etc. A proliferação de tais discursos é facilitada e alimentada pela combinação perversa de vários ingredientes: de um lado, uma concepção ainda ingênua, tradicional e otimista da Ciência; de outro, as desesperanças trazidas de dentro das múltiplas faces da crise a que antes me referi; de mais outro lado, um amplo despreparo (teórico, cognitivo emocional etc.) dos numerosos discursantes, de modo que aquilo que fica mais evidente ao ouvi-los é a superficialidade e a carência de um pensamento fundamentado e “articulado”; de mais outro lado, ainda, o imenso jogo de interesses que movimentam os capitais (econômicos e simbólicos, individuais e corporativos) nas sociedades submetidas ao capitalismo mundial integrado.

É tudo isso que nos põe alertas frente às perspectivas ditas pós-modernas da Ecologia e da sua divulgação, pois é nessa nova área (talvez em decorrência da relevância, urgência e visibilidade da questão ambiental num mundo em crise) onde parecem proliferar, com muito vigor e em todas as instâncias, discursos com o acento pós-moderno que comentei acima, em que predominam o *superficial* e o *mítico* (Brennan, 1992).

Vejam, em primeiro lugar, alguns aspectos do discurso ambiental *superficial*, para o qual enumero algumas causas e uma consequência mais importante. Uma primeira causa: a *auto-ilusão* de que não aprofundar a análise de um problema torna-o, automaticamente, mais simples, ou seja, em termos corriqueiros isso se aproxima à situação limite do “só dói quando penso” ou “se não penso, não existe”. Uma outra causa pode ser o *interesse* que os agentes, que desencadeiam ou sustentam determinado problema (indústrias, programas governamentais ambientalmente agressivos etc.), tenham em obscurecer ou minimizar a divulgação de suas ações. Outra causa, ainda, pode ser a opção, deliberada ou não, por *abordagens*

unidimensionais ou fracionadas dos problemas, as quais acabam por ocultar fatores e variáveis importantes no desencadeamento desses problemas. Esse é o caso, por exemplo, da maioria dos estudos econômicos clássicos que têm usado vários indicadores “problemáticos” para fazer o enquadramento sócio-econômico de diferentes grupos sociais; índices do tipo *habitantes por automóveis*, *habitantes por unidades industriais* etc., quando citados isolados ou obtidos independentemente do contexto, são um exemplo concreto disso.¹²

Toda essa superficialidade traz como consequência mais importante a distorção e a simplificação do conhecimento de que se necessita para definir *o que é* um problema ambiental e para informar nossos julgamentos e decisões sobre ele. Um bom exemplo disso é a tranquilidade, em relação ao uso do automóvel, que manifestaram os movimentos verdes em vários países da Europa e nos Estados Unidos logo após a ampla introdução dos catalisadores eletrolíticos e de combustíveis sem chumbo; eis algumas coisas que ali não foram ditas: os catalisadores aumentam a liberação relativa de CO₂, com sabidas consequências climáticas; muito mais crítico, em termos ambientais, do que os escapamentos dos automóveis são as relações custo/benefício da energia consumida para produzi-los e movimentá-los, sem contar a “irracionalidade” do transporte individual, a emissão de substâncias tóxicas na produção e na circulação do automóvel (não via escapamento, mas dos freios, do desgaste mecânico de componentes etc.), o consumo de matéria prima para fabricá-los e mantê-los etc.

Vejamos, agora, alguns aspectos do *mítico*¹³ no discurso científico ambiental. Se buscarmos uma matriz de fundo sobre a qual se assenta boa parte das concepções ditas científicas e pós-modernas sobre o ambiente, vamos encontrar a idéia de Natureza boa. Esse qualificativo é, ao mesmo tempo, arcaico e atual: está presente em todas as concepções que comentei no início deste artigo. Organismo, máquina ou História, a Natureza “sabe” o que é melhor para ela, de modo que qualquer intervenção humana sobre ela será para pior; mas ela saberá como se recuperar, sobrevivendo, afinal, ao Homem. O resultado disso é uma expectativa de final-feliz, pelo menos para a Natureza. Estudos ecológicos têm mostrado que nem sempre é assim. Muitas paisagens que até há pouco nos pareciam resultado da Natureza boa foram, na realidade, produzidas pela exploração humana; um bom exemplo nos é dado pela apreciação positiva que se fazia, desde o século XIX, sobre áreas da costa da Califórnia, em especial em torno das baías de San Francisco e Monterey, tidas como resultado de uma equilibração natural boa. Sabe-se, hoje, que essa paisagem resultou da ação predadora, durante alguns séculos, de índios que promoviam queimadas sistemáticas na área. Desse exemplo tiramos pelo menos duas lições: não só o defender/admirar determinada paisagem ou situação ambiental é feito (contaminadamente) a partir de uma perspectiva humana (e poderia ser diferente?) como, ainda, colocar essas questões em termos de *quem vence quem* é cair na armadilha do maniqueísmo.

Junto ao mito da Natureza boa, encontramos quase sempre o mito da Natureza

rica, manifesto no conceito de *diversidade obrigatória*. Tudo se passaria como se o número de espécies, em qualquer ambiente natural, tendesse sempre a aumentar. Confunde-se biomassa com variabilidade; além disso, não raro se depara com a expectativa de que qualquer bioma pode e deve chegar à exuberância daquele que se costuma considerar admirável: em geral a floresta amazônica.

As tendências acima referidas levam àquele tipo de conduta frequentemente encontrada nos programas de Educação Ambiental, especialmente os desenvolvidos pela mídia, a que denomino *elogio da Natureza*. Tudo nela: a) é mostrado como perfeito, harmônico e sábio; b) é entendido a partir da comparação com os padrões humanos; c) existe para nos servir. Assim, os animais são humanizados, em suas feições e sentimentos; as plantas são vistas como necessárias para a estabilidade do clima, do solo e da atmosfera; as rochas e as águas são importantes porque são recursos econômicos.

Esses juízos de valor encaminham-nos para as questões da Ética Ambiental, mas é importante lembrar, antes, que tais juízos se baseiam em noções tiradas enviesadamente da Ciência e que buscam se legitimar exatamente por usar um discurso que é entendido como próprio dela.

Ética pós-moderna e Ambiente

Tão difícil e controverso quanto conceituar Ciência pós-moderna é tentar fazer o mesmo com a Ética. De saída, como fiz no caso da Ciência, na seção anterior, pergunto: pode-se falar em uma Ética pós-moderna? Correndo os riscos da simplificação, podemos assumir como pós-modernas as concepções morais que se afastam da universalidade. É assim, então, que hoje se fala no pluralismo ético como uma alternativa mais democrática, mais matizada e capaz de atender as necessidades desses novos tempos, de maneira mais satisfatória e mais distribuída do que os sistemas unificados que vêm sendo propostos pela Filosofia e pela Religião desde que, na Antiguidade, foi abandonada a visão arcaica que fazia dos deuses e do destino os responsáveis pelas ações humanas (Vaz, 1993). É nesse abandono do mito que nasce a moral enquanto aplicação da Razão à práxis capaz de fazer do Homem o senhor de sua liberdade.

E como ficam os preceitos morais, toda a Ética, enfim, nesses tempos de crítica à Razão (com inicial maiúscula)? As enormes dificuldades para uma fundamentação última da Filosofia atingiram também a Ética. Também aqui o trilema de Albert⁹ fez seus estragos. O último grande programa, empreendido pelo Idealismo Alemão, deu em becos sem saída e, como resultado, desenvolveu-se, a partir da segunda metade do século XIX, uma progressiva acentuação dos elementos temporais para construir, não mais um grande sistema, mas sistemas locais e sempre provisórios.¹⁴ É interessante ver como isso se funda numa perspectiva finitista do Homem, no seu sentido mais “duro”: sozinho no *mundo* (para Heidegger), ou no *mundo vivido*

(para Habermas), sem ter para que ou quem apelar, sem poder recorrer a qualquer *telos*, resta ao Homem dar conta de si próprio. Para uns (como Kohlberg) essas construções morais vão se dar a partir da ação sobre estruturas internas, o que, de certa forma, mantém uma perspectiva universalista e naturalista. Para outros (como Heidegger), tais construções são radicalmente contingentes, o que instaura o pluralismo moral. Em ambos, denota-se um fundo construtivista: o *ser* é sempre um *vir a ser*, se faz constantemente.

Pode-se encontrar em Heidegger (1989) a base para boa parte das propostas pós-modernas já referidas neste artigo. Por isso, penso ser produtivo esclarecermos algumas idéias encontradas em *Ser e Tempo* e que são pertinentes a essas questões. Em primeiro lugar, o ser (ontológico), o pensar (epistemológico) e o dever (ético) são assumidos radicalmente como finitos, do que se derivam sua insubmissão a um sistema explicativo único e o caráter de *acontecência* do ser, com seu pensar e seu dever (Loparic, 1993). O ser acontece, isso é, não é produto de um processo (o que implicaria recorrer à noção de cadeia de causalidade, noção essa já comprometida com alguma forma de fundamentação externa à existência concreta). Em segundo lugar, e em seguimento, o jogo da vida pode ser universal (e aqui isso é irrelevante), mas as regras do jogo são sempre locais e temporais; disso decorrem os elogios da diferença e do cotidiano e a despedida de qualquer pretensão a *uma* teoria do Estado, da Política, da Moral etc. Eis aí a justificativa filosófica para o abandono das metanarrativas.

É nesse quadro bi-polarizado que se desenvolvem as duas alternativas atuais da ética ambiental: de um lado, o *pluralismo* moral, de que Richard Stone parece ser o defensor mais produtivo e respeitado e, de outro lado, o *monismo* que ainda congrega o maior número de arquitetos da ética ambiental e que tem em Aldo Leopold seu adepto mais combativo.

De modo um tanto resumido, o pluralismo se caracteriza por preconizar a coexistência não problemática de princípios fracionados e aplicáveis de modos diferentes sobre situações diferentes em função da esfera considerada, ou seja, microéticas de circunstâncias e/ou contextos específicos (Callicott, 1992). Assim, posso ser utilitarista quando fizer escolhas ou tomar decisões a nível ambiental para um dado grupo humano (quando o que mais deverá contar poderá ser a maximização do número de indivíduos beneficiados); mas não deverei ser utilitarista ao tratar, ao mesmo tempo, de uma decisão inteiramente pessoal ou familiar. É fácil compreender que o pluralismo serve bem não só ao pensamento pós-moderno como serve, ainda, para tratar com os problemas do Ambiente, área na qual em geral são enormes as dificuldades, pelos seguintes principais motivos: em primeiro lugar, a complexidade e quantidade de variáveis envolvidas; em segundo lugar, o caráter muitas vezes indeterminístico (ou pelo menos de difícil determinação) dos fenômenos ecológicos; em terceiro lugar, o ainda modesto desenvolvimento do conhecimento ecológico; em quarto lugar, os imensos interesses econômicos que em geral estão envolvidos com os problemas ambientais.

Uma das variantes dessa ética gerencial (funcional, operacional etc.) consiste, por exemplo, na hierarquização dos direitos, em função de uma suposta natureza também hierarquizada dos destinatários. Nem é preciso dizer que no topo da escala está o Homem, referência para a ordenação e seguido pelos animais domésticos, os outros animais (primeiro, os mais úteis; depois, os que nos são indiferentes; por fim os que nos são prejudiciais...), as plantas superiores etc... até as montanhas, oceanos etc.

Como acontece em outras formas de pluralismo radical, nem é preciso procurar pelas inconsistências mais remotas ou sofisticadas¹⁵ para nos darmos conta de que o maior problema que seus adeptos enfrentam é justificar não dogmaticamente a tomada de decisão quando as indicações de soluções/encaminhamentos são contraditórias ou inconsistentes. Que fazer quando os pratos da balança se equilibram e não se tem uma instância recursiva a que apelar e que ajude a iluminar o caminho da melhor decisão? É aí que surge a resposta perigosa: estabeleça-se a minha hierarquização e a minha decisão se pautará por ela. Isso tem, pelo menos, dois problemas sérios: o autoritarismo de eu hierarquizar e a muito possível contaminação de minha hierarquização por uma tomada de decisão *a priori*, (consciente ou não, não importa). Então, dentro de uma perspectiva que se quer não colonizadora de mentes e corações, se assumem decisões autoritárias? Soma-se a tudo isso que as tomadas de decisão em geral são irreversíveis, feitas com urgência e conflitos, e contrariam interesses declarados e ocultos.

É fácil perceber a conexão do pluralismo moral com o pós-modernismo e suas contradições; melhor seria até falar em pertinência daquele nesse. Mas, conforme discuti com relação à Ciência dita pós-moderna, também na Ética se encontram interpretações diferenciadas para essa adjetivação. Callicott (1992) sugere duas linhas dentro das quais se agrupam as éticas pós-modernas: uma, desconstrutiva, à la Derrida e, a outra, construtiva; a partir daí, o autor desenvolve uma crítica à primeira e uma proposta dentro da segunda. A crítica se baseia na pressuposição de que o nihilismo da desconstrução leva a lugar nenhum, o que pode ser fatal para o Homem, pois não se trata de discutir filosofia teórica mas, sim, de construir filosofias que apontem visões e caminhos para a nossa sobrevivência. E pergunto: podemos mesmo rotular de “colonizadoras” todas as buscas tradicionais da Verdade empreendidas pelos europeus, por terem eles feito parte de sociedades colonizadoras, racistas, autoritárias, machistas etc.? Poderemos nos tornar menos colonizados (ou colonizadores) sabendo (ou aplicando) a lição que nos ensinou a Teoria Quântica de que, *lá no fundo*, a Natureza se comporta como sendo indeterminada? Isso é, poderemos estender ao mundo todo (fazendo de tudo nele meras acontecências, sem processo) nossa já sabida incapacidade de prever, ao mesmo tempo, o *onde* e o *quando* de cada partícula sub-atômica? Lembro uma passagem especialmente esclarecedora de Hoesle (1993), escrita num outro contexto:

“Particularmente errônea é a concepção de que a Teoria Quântica deixe espaços para a livre vontade. Primeiro, porque a questão da interpretação filosoficamente adequada da Teoria Quântica está longe de ter sido desenvolvida e, segundo, porque um indeterminismo na região de micrograndezas não tem nada a ver com a vontade livre.” (p.599).

Desenvolvendo a argumentação, Hoesle conclui que esse tipo de extensão é insustentável. De forma similar, uma posição ontológica não se transforma, *per se*, numa posição epistemológica. Assim, por exemplo, “o determinismo ontológico é perfeitamente compatível com o indeterminismo epistêmico” (Hoesle, 1993, p. 601). Uma conclusão que se pode tirar desses argumentos e com a qual se pode criticar a ética dita desconstrutiva é a de que é muito problemático fazer transitar livremente qualquer concepção, da Ontologia à Epistemologia e à Ética e vice-versa. Isso, se por um lado aponta para a dificuldade de se construírem sistemas compreensivos (o que, de resto, não é novidade), não impossibilita a existência de metanarrativas, mesmo que jamais as espelhemos *in totum* e nitidamente no nosso pensar. É aí que Callicott (1993) nos acena com um esboço de proposta dentro da vertente que ele denomina pós-modernismo construtivo:

“Embora não possamos esperar casar a Verdade e a Realidade, podemos esperar encontrar uma construção intelectual que compreenda e torne sistemática uma grande parte de nossa experiência, e que o faça de modo mais coerente que qualquer outra. ... não tentar um último assalto entre a Realidade e a Verdade, mas procurar um novo mito — um que vista nosso corpo crescente de conhecimentos.” (p.25).

Para o autor, nossa alternativa não é cair no monismo moral de um Paul Taylor, por exemplo; pois não há como integrar, num sistema ético único, a imensa pluralidade de configurações que assumem o Ambiente, nossos interesses e nossas preocupações. Afastando-se do pluralismo e do monismo, Callicott propõe um ordenamento moral montado sobre múltiplas esferas que se inter cruzam, com demandas às vezes complementares e cooperativas e muitas vezes competitivas, algo semelhantes, para mim, aos campos sociais da Sociologia bourdieana. A imagem das esferas de interesses não é original. O que é novo, no caso, é o critério principal de que parte Callicott para definir como se pensam as esferas: é em Darwin (e um pouco em Hume, Adam Smith, Elton e Leopold) que o autor vai buscar a visão de mundo evolucionário, em que parentescos filogenéticos mais ou menos próximos determinam como e em que grau se dão as relações entre os diferentes grupos (humanos, animais e vegetais). Uma comunidade, nessa perspectiva não é apenas um conjunto interdependente de seres vivos mas, além disso, um conjunto que se

caracteriza por incluir tanto o entorno físico mais amplo quanto indivíduos com descendências sempre comuns, cujas distâncias filéticas podem nos informar os graus de afinidades, responsabilidades, simpatias, dependências etc. Com isso, teríamos as bases de uma teoria moral ao mesmo tempo única e múltipla ou “versátil”, isso é, unívoca e capaz de matizar-se segundo uma hierarquia natural, e não segundo nossos interesses funcionais e pragmáticos imediatos. Tal versatilidade não indica que a proposta de Callicott se enquadra na vertente pluralista, pois ele parte dos pressupostos metafísicos universais de natureza humana, natureza da moralidade, psicologia (ou sentimento) moral etc. É fácil ver que se trata, sim, de uma proposta naturalista que parte de uma ontologia fundada no ser natural.

Esse “novo mito que pretende vestir nosso corpo crescente de conhecimentos” (idem) nos traz a velha pergunta: é possível uma fundamentação naturalista da Ética? Usando de um discurso um pouco mais duro: é possível reduzir o agir moral ao conhecimento que pensamos ter da Natureza? Isso nos leva à interessante questão já tematizada por Kant: qual a relação entre as Ciências Naturais (ou o conhecimento que se tem da Natureza) e a racionalidade ética? Para ele, não só é impossível buscar no conhecimento da Natureza o conteúdo de nossas decisões morais, como, ainda, é impossível aplicar, no campo da Ética, as metodologias que se aplicam na construção do saber científico (metodologias essas que, como se sabe, se baseiam na causalidade, na correspondência etc.). Em termos práticos e bem conhecidos, por exemplo, isso significa dizer que podemos até saber, com todo o rigor científico, *como* salvar as baleias, mas nem com todo o conhecimento da Ciência poderemos saber *se devemos* salvá-las. Assim, se ficamos com o dualismo kantiano, temos de abandonar o naturalismo e vice-versa. Mas, por sua vez, mesmo que o filósofo alemão não tenha desenvolvido seu dualismo na base da divisão matéria/espírito, permanecem-lhe inconsistências em vários pontos.

Uma perspectiva interessante e promissora está sendo articulada por Apel, ao tentar fazer do interesse à conservação da Natureza um “denominador comum” à moral de todos os Homens, isso é, a sobrevivência do planeta pode ser vista como um *locus* “acima de qualquer suspeita” e, por conseqüência, pode se tornar o referencial universal para uma Ética geral, ainda que não transcendente. Em que pesem os problemas que têm sido apontados sobre essa proposta, não tenho dúvidas sobre sua produtividade em termos práticos.

Não cabe detalhar mais, neste artigo, esses problemas; é suficiente que nos fique clara a necessidade de continuar tematizando na busca de acoplamentos não reducionistas entre Natureza e Ética, talvez sempre provisórios mas, certamente, sempre mais úteis e menos arriscados que as opções em geral demagógicas pelo tudo-vale moral.

Conclusão

Espero ter conseguido “mapear” os principais aspectos envolvidos na temática deste artigo. Antes de concluir, contudo, devo encaminhar, para a nossa reflexão, três perguntas que, mesmo não sendo originais, são importantes nesse momento em que se assiste aos discursos que querem “deixar nascer, como milhares de flores, novas formas de racionalidade — talvez até inconsistentes entre si — e, em última instância, se amplia a mal-afamada doutrina sobre a dupla verdade para uma Filosofia das mil verdades” (Hoesle, 1993, p. 591). De certa forma, essas perguntas já se anunciaram ao longo deste artigo.

Em primeiro lugar, qual, exatamente, a novidade em boa parte da crítica feita, hoje, à autonomia e à hegemonia da razão instrumental (enquanto sustentação e justificação do desenvolvimento do Capitalismo e da crise contemporânea), e que já não tenha sido feita *de dentro* da Modernidade? Conforme a resposta a essa questão, podemos nos perguntar se não estamos animados demais com o descarte prematuro, pela negação abstrata, das análises e propostas engendradas por várias correntes, escolas e tendências do Iluminismo. Para nós, educadores, isso assume grande importância pois, ao mesmo tempo em que temos ainda tanto a apreender com a Teoria Educacional Crítica, questionamo-nos tanto sobre a validade de seus pressupostos mais profundos, enraizados em parte do pensamento Iluminista. Em resposta a isso, convém lembrar a possibilidade de se pensar a crítica não ancorada naquela Razão kantiana mas a crítica permanentemente construída na *revolta* do cotidiano (para usar um conceito foucaultiano) ou, ainda, uma crítica construída na *desconstrução* (para usar, agora, um conceito derrideano). É claro que, nesses casos, desaparecem aquelas categorias analíticas a que estamos acostumados, aquelas oposições binárias tão centrais nas diferentes tradições críticas, especialmente a partir da Nova Sociologia da Educação e da obra de Althusser. Mas o que nos oferecem em troca não é pouco. Como um exemplo, penso que, para se pensar as questões centrais deste artigo, a metodologia construída por Foucault é muito promissora; aponto, apenas a título de ilustração, a sua arqueologia, genealogia, análise ascendente etc. (Machado, 1992). E além disso, e talvez principalmente, aponto as lições que podemos aprender de sua obra no que concerne às relações entre saber e poder — com todos os corolários de uma nova maneira de entender o Estado, a subjetividade etc. —, relações essas situadas no núcleo da questão ambiental contemporânea. Aprender essas novas lições pode significar não só construir “novas” Teorias Educacionais Críticas como, num sentido mais amplo, compreender melhor como se articulam as forças e os interesses a que estamos submetidos e, assim, poder resistir à submissão, colocando em marcha nossa liberdade (aqui não mais entendida como um *estado* a alcançar mas, sim, como a *faculdade* de que nos apropriamos para viver melhor).

Em segundo lugar, perplexos ante as dificuldades teóricas e materiais colocadas para o Homem, nesse final de século e de milênio, a condição pós-moderna não tem

por demais servido de escudo para discursos que, mesmo sendo belos, criativos e cheios de esperança, são vazios? Já nem falo dos discursos que buscam nas tradições transcendentalistas (de que as orientais são um exemplo forte) sua inspiração e que, ao mesmo tempo e contraditoriamente, se dizem pós-modernos. Falo, sim, dos muitos discursos que dizem ter novas propostas para a Terra e para o Homem, mas nos quais não se consegue perceber mais do que emaranhados de proposições cuja origem, destino e lógica interna não se anunciam com clareza. Tanto daqueles quanto desses não é o caso, aqui, de negar o valor místico, ou talvez até poético; mas é o caso de indagar “sobre que estão discursando?”. Se, para nós educadores, não nos deve mais pensar a Ciência como a “fonte” de todas as soluções (ou de todos os problemas), também não nos deve servir aquele discurso apressado segundo o qual o conhecimento científico é “igual” a qualquer outro conhecimento, isso é, confunde-se com misticismo, poesia, filosofia etc. (enquanto que todos esses também se confundem entre si). Parece-me imperioso que continuemos a educar no sentido da busca de um pensamento claro — e aqui, a escolha da palavra é mais do que sugestiva —, capaz de ver os contrastes e distinguir os diferentes discursos — em termos de níveis, tipos, sentidos etc. — nos quais estamos mergulhados.

Em terceiro lugar, uma pergunta de natureza filosófica que encerra, nesses “novos tempos”, imensa importância prática: é possível nos despedirmos das metanarrativas, ou seja, da recorrência a pelo menos uma determinação acima das demais? Um *sim* a essa questão nos permitirá avançar nos projetos pós-modernos. Um *não*, pelo contrário, nos obrigará a abandoná-los ou a confessar nossa irracionalidade. A resposta é há muito conhecida e se baseia num argumento forte: se existissem múltiplos princípios não redutíveis (nem entre si, nem a um outro comum) eles já teriam em comum pelo menos um caráter em comum — o de serem princípios não redutíveis... Ao contra-argumento de que esse *em comum* está fora dos princípios, ou seja, que eles são apenas diversos entre si, responde-se que é a *diversidade* que apresentam que pode ser elevada à categoria de metaprincípio. Como se vê, essa demonstração *ex contrario sensu* nos joga ao *não*. Daqui para diante, a escolha é de cada um.

Notas

1. É na primeira revolução industrial, a partir do final do século XVIII, que se descobre a recíproca: a técnica precisa de riqueza para se desenvolver, do mesmo modo que, nessa nova lógica, essa só cresce com aquela.
2. Proponho a expressão “comprismo” para designar o comportamento típico nas sociedades do capitalismo mundial integrado (Guattari, 1990), que decorre da fetichização da mercadoria (no sentido marxiano) e que se liga ao consumismo sem, no entanto, com esse se confundir. O ato de compra, nessa acepção, não decorre de uma necessidade de consumir (que implica usar, gastar, digerir, transformar etc.), mas é suficiente *per se*, ou seja, é função do desejo de troca e de posse criado pela propaganda, pelos imaginários etc. Assim, posso comprar sem, estritamente, consumir.

3. Uso o termo Epistemologia na acepção dada por Bombassaro (1992), a saber, “disciplina filosófica que trata do conhecimento, ... (para a qual) a racionalidade e a historicidade (são) categorias cujas ligação e conjugação mostram-se problemáticas, pois parecem referir-se a âmbitos específicos” (p.9), mas que podem se compatibilizar por uma “complementação entre epistemologia e hermenêutica como uma saída interdisciplinar viável” (p.10).
4. Santos (1989) identifica três vertentes de desdogmatização da Ciência: em primeiro lugar, a que se origina a partir do programa do próprio Círculo de Viena, com as críticas do segundo Wittgenstein e de Popper; em segundo lugar, a que parte das reflexões e investigações sobre as práticas concretas dos cientistas, representada principalmente por, Mach, Duhem, Koyré, Bachelard, Kuhn e Feyerabend; em terceiro lugar, a vertente mais filosófica, que analisa a Ciência não dentro da racionalidade kantiana mas a partir do devir histórico do Homem, representada entre outros por Heidegger, Habermas, Gadamer, Rorty etc.
5. O paradoxo consiste em se constatar que, mesmo depois de tanto conhecimento sobre o mundo, a Ciência não conseguiu dar ao Homem a sabedoria do mundo, consigo mesmo, com os outros e com a Natureza.
6. Afirmar que o pensamento marxiano, a rigor, não deu lugar à heteronomia, mas que ela foi contrabandeada pelo marxismo (em especial leninista), como fez Horkheimer em suas “profecias” que anteciparam, em muitas décadas, o declínio do Leste (Veiga-Neto, 1992)) e como fazem hoje alguns críticos, é uma tentativa de salvar Marx.
7. Essa posição tem trazido, contra Habermas, as críticas da ala da Escola de Frankfurt mais ligada ao programa estabelecido por seus fundadores. Esses frankfurtianos mais ortodoxos não só denunciam as fragilidades das propostas habermasianas como, ainda, denunciam seu comprometimento ou simpatia com a direita. Recortes desse tipo tornam problemático rotular como progressista sua crítica à pós-modernidade.
8. Não é difícil reconhecer que a visão sociológica de Habermas é bastante modesta e circunscrita a situações humanas ideais. Cito um exemplo: dispensar o conflito como ponto de partida, deixa-nos sem saber de que Homem e de que sociedade ele nos fala. Tentar enquadrá-lo como politicólogo é tão ou mais difícil ainda.
9. A idéia de um fundamento e de um procedimento de justificação (central para a tradição filosófica ocidental, aqui também denominada *sistemática*) esbarrou em aporias insolúveis, das quais a mais conhecida é o trilema de Albert, segundo o qual nenhum fundamento pode ser justificado racionalmente, isso é, ou se abandonam os fundamentos ou se abandona a racionalidade. Pois: *ou* a justificação se faz por *regretio ad infinitum*, o que implode o fundamento; *ou* a justificação “morde o próprio rabo”, pois se dá na forma do círculo lógico em que o que deve ser fundamentado já está sendo utilizado na mesma argumentação; *ou* a justificação estabelece a fundamentação arbitrariamente, isso é, interrompe dogmaticamente (não-racionalmente) seu próprio procedimento, declarando o fundamento evidente *per se*.

10. Se a filosofia sistemática se centra na Epistemologia, é na Hermenêutica que se centra a filosofia edificante. Se a Epistemologia busca as essências do conhecimento, ela não tem lugar na mutável edificação. Se a Hermenêutica faz a interpretação permanente, ela não dá conta dos sistemas que buscam os universais. Se a Epistemologia tenta ir do conhecido ao desconhecido, enquanto a hermenêutica *circula* entre conhecidos, pode-se conviver com ambas? Uma proposta de aproximação pode ser encontrada em Bombassaro (1992).
11. Enquanto Bachelard vê a Ciência como um conhecimento que resulta de uma ruptura epistemológica, que se afasta do senso comum, Santos quer uma ruptura com a ruptura epistemológica. Essa segunda ruptura pretende transformar o senso comum e trazer, para dentro dele, o conhecimento científico. Esse programa de recuperação do senso comum concede-lhe destaque como instrumento “para um projeto de emancipação cultural e social” (Santos, 1989, p.41). Assim, ao contrário da tradição Moderna, o senso comum é visto na sua positividade.
12. É interessante notar que essas abordagens fracionadas são típicas das metodologias positivistas, o que nos indica que muitos dos discursos ambientais que se querem pós-modernos são, já por aí, regressivos e, portanto, auto-contraditórios.
13. Identificar uma idéia como assentada sobre um mito não implica, necessariamente, desqualificá-la como falsa. O problema está em aceitá-la sem exames e análises detalhadas e rigorosas.
14. Aqui estou sublinhando a negação ao universalismo defendida pelo pluralismo. Por escapar ao foco principal deste artigo, deixo de comentar a vertente nihilista que, por outros caminhos, também empreende a crítica ao universalismo.
15. Um exemplo “sofisticado” é a separação que o pluralismo faz entre a teoria moral e a sua fundamentação metafísica, independentemente de nossa vontade ou opinião sobre tal fundação.

Referências Bibliográficas

1. ADORNO, T.W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: HORKHEIMER, M. & ADORNO, T.W. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 79-105.
2. APEL, K.-O. Fundamentação última não-metafísica? In: STEIN, E. & BONI, L.A. *Dialética e Liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 305-326.
3. AZANHA, J.M. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1992.
4. BACHELARD, G. *O Novo Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
5. BOMBASSARO, L.C. *As Fronteiras da Epistemologia*. Petrópolis: Vozes. 1992.

6. BORNHEIM, G. Reflexões sobre o Meio Ambiente, Tecnologia e Política. In: STEIN, E. & BONI, L.A. *Dialética e Liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 164-168.
7. BRENNAN, A. Racionalidade e política ambiental. Porto Alegre, UFRGS, 1992. Conferência no *Congresso Internacional Ética, Universidade e Meio Ambiente*. Mimeo.
8. BURBULES, N.; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.
9. CALLICOTT, J.B. O caso contra o pluralismo moral. Porto Alegre: UFRGS, 1992. Conferência no *Congresso Internacional Ética, Universidade e Meio Ambiente*. Mimeo.
10. CASSINI, P. *As Filosofias da Natureza*. Lisboa: Presença, 1979.
12. CESARMAN, F. *Ecocidio: estudio psicoanalítico de la destrucción del medio ambiente*. Mexico: Joaquín Mortíz, 1972.
12. CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.
13. CIRNE LIMA, C.R.V. *Sobre a Contradição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.
14. COLLINGWOOD, R.G. *Ciência e Filosofia: a idéia de Natureza*. Lisboa: Presença, 1986.
15. ELIADE, M. *Aspectos do Mito*. Lisboa: Setenta, 1986.
16. FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
17. GIROUX, H.A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.
18. GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. Campinas: Papyrus, 1990.
19. HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.
20. HESSE, M. *The Structure of Scientific Inference*. London: Macmillan, 1974. Apud BARNES, B. *T.S. Kuhn y las Ciencias Sociales*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1986.
21. HOESLE, V. Sobre a impossibilidade de uma fundamentação naturalista da Ética. In: STEIN, E.; BONI, L.A. *Dialética e Liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 588-610.
22. KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira — passado, presente e futuro. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.38, n.12, p. 1958-1961, dez. 1986.

23. KIZILTAN, M.U.; BAIN, W.J.; CANIZARES M., A. Condições pós-modernas: repensando a Educação Pública. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205-232.
24. LOPARIC, Z. Ética e finitude. Porto Alegre: UFRGS, 1993. *Conferência proferida no PPGE/UFRGS, 1993. Anotações pessoais*.
25. LYOTARD, J.F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
26. MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. vii-xxiii.
27. McLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, T.T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-40.
28. MATSUSHIMA, K. Dilema contemporâneo e Educação Ambiental: uma abordagem arquetípica e holística. *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.49, p. 15-33, jan./mar. 1991.
29. MEYER, M.A.A. Educação Ambiental: uma proposta pedagógica. *Em Aberto*. Brasília, v.10, n.49, p. 41-46, jan./mar, 1991.
30. MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.
31. MORIN, E. *La Méthode: les Idées*. Paris: du Seuil. 1991.
32. REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da Educação Ambiental popular. *Em Aberto*. Brasília, v.10, n. 49, p.35, jan./mar. 1991.
33. RORTY, R. *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.
34. SANTOS, A.M.D.S.N. Até que ponto uma Ciência poética? In: LEITE, M.C. et al. *Pensar a Ciência*. Lisboa: Gradiva, 1988. p. 7-36.
35. SANTOS, B.S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
36. SILVA, T.T. *O que Produz e o que Reproduz em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
37. SORRENTINO, N. Educação Ambiental, participação e organização de cidadãos. *Em Aberto*. Brasília, v.X, n. 49, p. 47-56, jan./mar. 1991.
38. STEIN, E. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
39. VAZ, H.C.L. Nas origens da Ética: razão e destino. In: STEIN, E.; BONI, L.A. *Dialética e Liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 209-217.

40. VEIGA-NETO, A.J. *Marx na Teoria Crítica de Horkheimer*. Porto Alegre: UFRGS, PPG-Filosofia, 1992. Mimeo.
41. VEIGA-NETO, A.J. A perspectiva historicista da Ciência e a Sociologia da Educação. Porto Alegre: UFRGS, FACED, 1993. *Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 1993. Mimeo.
42. VON WEIZSACKER, E.U. *Erdpolitik, oekologische Realpolitik au der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt*. Darstadt, 1989. Apud KESSELRING, T. *O conceito de Natureza na História do Pensamento Ocidental*. Porto Alegre: UFRGS, IFCH. 1991. Mimeo.

Alfredo José da Veiga-Neto é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

Endereço para correspondência:
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90.046-900 - Porto Alegre/RS - Brasil
E-mail: VEIGATO@VORTEX.UFRGS.BR



19(2):171-196
jul./dez. 1994

UMA DISCUSSÃO SOBRE VALORES ÉTICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Mauro Grün

RESUMO - *Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental.* Neste trabalho eu discuto alguns pressupostos axiológicos da Educação Ambiental. Argumenta-se que uma proposta de Educação Ambiental realmente crítica e eficiente precisa ir além do sistema de valores proporcionados pela visão de mundo cartesiano-newtoniana. Precisa-se de um novo quadro axiológico no qual a natureza não seja considerada apenas um mero objeto. Isto envolve o desenvolvimento de uma nova ética. Uma ética ambiental na qual entidades não-humanas também sejam levadas em conta. Isto envolve, também, um redimensionamento do lugar ocupado pelo homem na natureza. Assim, procura-se salientar as íntimas relações existentes entre a Filosofia, a Ética Ambiental e a Educação no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: *Filosofia, educação ambiental, ética ambiental, ciência moderna, natureza, Descartes*

ABSTRACT - *A discussion of ethical values in Environmental Education.* In this paper I discuss some assumptions regarding the Axiology of Environmental Education. I argue that a truly critical and effective proposal for Environmental Education must go beyond the system of values supplied by the Cartesian-Newtonian world view. We must have an axiological framework, in which nature will not be considered a mere object. This involves the development of a new Ethics, an environmental ethics, in which non-humans are also taken into account. This also involves redimensioning the place of man in nature. Thus an attempt is made to point out the close relationship between Philosophy, Environmental Ethics and Education in the contemporary world.

Key-words: *Philosophy, environmental education, environmental ethics, modern science, nature, Descartes.*

“O imaginário do homem pode pensar a idéia de um mundo a construir; sobre a ordem de um mundo a superar”

Carlos Brandão

Introdução

Este trabalho é um estudo de caráter introdutório que pretende discutir alguns pressupostos da Educação Ambiental. Sua contribuição reside no fato de investigar categorias axiológicas que, embora não muito visíveis, são orientadoras da prática pedagógica. Para tanto, o trabalho estrutura-se basicamente em cinco partes. A primeira é uma introdução que visa situar as relações entre a Filosofia e a Educação enquanto ciência prática. Em seguida procuro discorrer brevemente sobre a influência do projeto cartesiano de ciência na educação moderna e os problemas ocasionados por tal projeto na relação homem-natureza. Na terceira parte é analisada a questão dos direitos no meio ambiente no intuito de mostrar que os problemas ambientais são mais concernentes ao “campo educativo” do que a uma normatização ou institucionalização jurídica deles próprios. Feita esta análise, procuro investigar alguns pressupostos axiológicos da Educação Ambiental. Finalmente, na quinta parte, situo a Educação Ambiental como uma relação que se dá na interface entre as instituições fomentadoras de valores e os valores produzidos pelo(s) movimento (s) ecológico(s). As traduções das citações diretas, feitas a partir de textos em inglês e espanhol são de minha responsabilidade. As traduções oriundas da conferência realizada durante o Congresso Internacional sobre Ética, Universidade e Meio Ambiente são de Ana Carolina Regner.

O presente trabalho inscreve-se numa perspectiva nova, pois constitui-se em uma tentativa de romper como o processo de objetificação da natureza iniciado e sustentado pela visão de mundo cartesiana-newtoniana. Assim, questiono aqui todo um sistema de valores surgidos nos séc. XVI e XVII que está na base de nossa cultura. Quase quatrocentos anos após o seu surgimento, esta visão mecanicista da vida se apresenta ainda como a concepção dominante em quase todas as Universidades do mundo. O gênio de Descartes se encontra entre nós com todo o seu vigor.

A Ética Ambiental, que me proponho a discutir aqui, é um novo campo de estudos, uma subdisciplina ainda marginal da Filosofia Ambiental. Fruto de um paradigma derrotado, ela se insurge como uma tentativa de ir além da visão que considera a natureza como um mero objeto. Talvez em um futuro próximo possamos encontrar uma (ou várias) Ética(s) que nos ajude(m) a conviver melhor com a natureza. Talvez não a encontremos. Mas o certo é que isso se ensaia em várias partes do mundo. Muitos serão levados a pensar que existem outros problemas no mundo mais graves para que nos preocupemos com uma “Ética Ambiental”. O fato

é que “poucas éticas se dirigiram tão rápida e profundamente da teoria para a prática, poucas fazem tanta diferença no cenário mundial. A Ética Ambiental é radical e revolucionária” (Rolston III, 1988, p.xii). Longe de representar um consenso ou um caminho unilateral, os posicionamentos aqui expressos são alvo de intenso debate. O atual estágio da discussão sugere que vivemos uma busca de portos seguros onde se possa ancorar os barcos, mas parece que eles estão difíceis de ser encontrados - isso é típico de uma fase de transição paradigmática. Assim, muitas vezes este texto poderá não apresentar soluções, idéias ou proposições resolvidas ou definitivas, pelo contrário, seu objetivo é colocar idéias em discussão, levantar pontos polêmicos e problemáticos da nossa cultura que vive hoje um desafio sem precedentes: o de buscar uma nova e mais harmoniosa relação do homem com a natureza. Em várias áreas do conhecimento teóricos das mais diversas tendências somam esforços no intuito de repensar a nossa cultura, ciência e política – a sobrevivência da nossa civilização pode depender do sucesso desses empreendimentos.

1. Educação ambiental: um saber teórico-prático em crise

“A intencionalidade da educação é a vida humana. A vida da espécie humana, este é o seu objetivo: promover a continuidade da vida humana”. A educação, enquanto ciência prática, “tem sua eficácia no alcance de objetivos políticos, éticos, morais e educacionais”.

(Veit, 1993).

Se o objetivo da educação é promover a continuidade da vida humana, o que poderíamos dizer sobre os meios e valores para alcançar este objetivo ao final deste século, onde não só a vida humana, como vários outros tipos de vida estão ameaçados, todos eles com milhões de anos de história evolutiva?

Esta pergunta teórico-prática se impõe na virada do milênio e se apresenta como um dos principais desafios educacionais. Para o filósofo Holmes Rolston III (1992) “as pessoas, durante cujas vidas a sorte da Terra será amplamente decidida, pertencem à geração de estudantes em nossas Universidades, hoje”. Assim, somos parte do problema e parte da solução. Mas para tentar responder a esta pergunta precisamos da Filosofia. Estamos envolvidos em uma crise na qual a complexidade moral das sociedades contemporâneas é de tal ordem, “que assegurar a adequação do saber educativo aos objetivos necessários da espécie humana não é mais evidente. (...) Algo há, na educação e na vida humana que não está bem” (Veit, 1993). É necessário que saibamos o que não está bem.

O que não está bem? Embora o início da crise ecológica possa ser considerado já no neolítico¹, durante milhares de anos as relações entre sistemas naturais e sistemas culturais se deram de uma forma aparentemente “sustentada”. Com o advento da modernidade, ocorreu um processo de globalização da crise ecológica.

Hoje, a relação entre sistemas naturais e sistemas culturais é insustentável e ameaça a continuidade da vida.

A educação considerada como o “momento em que se exige alguma intervenção nos sistemas, exige um conhecimento destes sistemas, rigor adequado à complexidade do domínio no qual se pretende intervir” (Veit, 1993). A Educação Ambiental, assim considerada, requer uma análise rigorosa do estatuto de seu discurso, sobre aquilo que se faz e, principalmente, sobre os pressupostos daquilo que se faz. Ela precisa da Filosofia para avaliar esses pressupostos.

Pretendo argumentar que os pressupostos que têm animado grande parte das propostas de Educação Ambiental não são suficientemente consistentes e que a(s) Educação(ões) Ambiental(is), em nossos sistemas educacionais, tende(m), em um determinado momento a colidir consigo própria, devido ao fato de repousar(em) sobre pressupostos filosóficos e ontológicos que se tornaram inapropriados frente à complexidade moral do séc. XX.

A crise delineada no paradigma da ciência moderna² aponta para o fato de que vivemos hoje em um período revolucionário, caracterizado por uma forte descontinuidade epistêmico-semântico-ontológica. Habitamos um tempo que não difere muito daqueles em que viveram Descartes ou Platão. Na Grécia Antiga, Platão combateu veementemente o mundo regado pelas concepções dos poetas Homero e Hesíodo. Descartes, por sua vez, confrontou-se com as concepções de um mundo regido pelo pensamento aristotélico-tomista. Em nosso tempo, é o universo cartesiano-newtoniano que se esfacela, vem abaixo. O mundo moderno parece expirar, mas a nova ordem ainda não despontou. Parte dos cientistas de hoje é, tal como diz a metáfora de Descartes, um exército de artesãos trabalhando loucamente para manter um edifício velho, esmigalhando-se, com alguma aparência de estar sendo reparado. Outra parte da comunidade científica trabalha na eliminação de antigas estruturas, destilando idéias abstratas da teoria de quantum e da ecologia - como Descartes uma vez inspirou-se em idéias abstratas da astronomia e da mecânica clássica³ (Callicott, 1992a).

Tal crise exige um esforço de reflexão à altura.

Uma evidência da crise de degenerescência do paradigma da ciência moderna é percebida em nossa incapacidade de pensar a espécie humana e a natureza em conjunto.

A ciência moderna assenta-se sobre a distinção entre natureza e sociedade, entre fato e valor e entre ciência e ética. Com o intuito de fornecer aos cientistas a possibilidade de uma descrição matemática da natureza, Galileu postulou certas restrições aos cientistas. Eles deveriam se restringir ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais – formas, quantidade e movimento. A consequência disto é a perda da sensibilidade estética, dos valores e da ética. A natureza é desantropomorfizada e um poderoso império intelectual é construído sobre este objeto inerte e passivo. As dimensões sociais e políticas da vida humana encontram outras formas de expressão que aquelas da religião. Com o processo de laicização das

sociedades, as certezas da fé são substituídas pela confiança otimista na razão. A formação de estados nacionais soberanos e independentes reforça a emergência e consolidação, no seu interior, da ordem burguesa. A pacata e quase estática organização feudal cede lugar a uma política mercantilista agressiva e expansionista. As potências européias vêm no “Novo Mundo” uma peça estratégica importante no complexo jogo político internacional estabelecido pelo mercantilismo. A natureza é apenas “o lugar” onde estes eventos se passam, matéria morta, sem vida, fonte inesgotável de riquezas⁴. Toma curso, então, um processo cujas conseqüências são sentidas ainda hoje na forma de uma crise ecológica. Trata-se do processo de objetificação do mundo natural.

A crise de degenerescência da ciência moderna toma proporções ainda maiores quando nos perguntamos se a nossa incapacidade de pensar cientificamente o homem e a natureza em seu conjunto não está no fato de a destruição do meio ambiente estar sustentada em situações recorrentes tecnicamente fundadas que promovem uma destruição anônima, pela qual ninguém parece ser diretamente responsável, mas da qual todos são vítimas⁵ (Santos, 1989).

2. O legado de Descartes à educação moderna

“...e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza”

Descartes

A educação na modernidade foi pensada e executada como um processo cujo objetivo maior era conquistar a natureza. Como não poderia deixar de ser, ela foi profundamente influenciada pela Filosofia e pela ciência moderna. O processo de conhecimento é um processo de ruptura com o mundo natural. O estudo das “humanidades” constitui a marca de uma pessoa culta. A idéia de “**civitas**” passa a ser muito importante na educação. Forquin parece sintetizar bem esta acepção de cultura universalista, abstrata e anti-natural, na qual os homens são radicalmente separados da natureza. Nesta acepção a cultura é “em primeiro lugar, antes de tudo, um estado especificamente humano, o próprio fato de ser humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade” (1993, p.12). As pessoas são alienadas da natureza. Este processo passa por um abandono da consciência natural; “conhecer as coisas do mundo implica, então, dar-lhes uma nova ordem que não exatamente aquela que os sentidos captam, mas que a razão impõe” (Moura, 1987, p.297). Os objetos, as coisas do mundo, não estão organizadas em si, e cabe à razão instrumental conceber a organização do mundo.

O projeto cartesiano de ciência visa reduzir a diversidade das coisas à medida comum, a fim de possibilitar a relação entre elas, tornado-as comparáveis. A *ma-*

thesis universalis é o método científico de alcance universal, seu procedimento é o de decomposição (análise) e síntese. Primeiramente deve-se dividir as partes do todo para em seguida realizar a operação inversa, como na equação do tipo

$$\frac{A}{B} = \frac{C}{X}$$

em que A, B e C são grandezas conhecidas e X uma incógnita a ser descoberta. Por esse procedimento chega-se a um novo conhecimento. Descartes procura um fundamento que seja único para todas as ciências. Em todos os ramos da ciência deve existir um modo específico de investigar os objetos. Para tanto, ele vai realizar pesquisas no campo de estudos ao qual hoje chamamos “geometria analítica”. Isso torna possível a Descartes a conversão de grandezas e propriedades geométricas em formas algébricas. Segundo este método, o quadrado de uma grandeza passa a ser a^2 e o cubo de uma grandeza a^3 . Este tipo de conversão abre a Descartes a possibilidade de relacionar as duas grandezas num mesmo sistema de cálculo e matematizar essas relações reduzindo-as a uma medida comum⁶ (Moura, 1987). Este é o sonho de Descartes — poder geometrizar e matematizar o mundo inteiro⁷. Seu plano era realmente ambicioso. Como o próprio título da obra de Descartes que inaugura a ciência moderna sugere, o “*Discurso do método para bem conduzir a razão e procurar a verdade*”⁸ nas ciências” tinha a intenção de ser uma introdução geral à ciência. Com o intuito de levar a termo o seu empreendimento de uma ciência natural **completa**,⁹ Descartes estendeu sua concepção mecanicista da matéria aos organismos vivos e, então, plantas e animais também passaram a ser concebidos enquanto máquinas. Para Descartes, os gritos de dor dos animais eram como que chiados da roda de uma carroça enguiçada. Esta abordagem mecanicista foi coroada de grande êxito no pensamento científico pós-cartesiano, especialmente na Biologia.

O método reducionista na Biologia

O método reducionista tem sofrido consideráveis modificações nos últimos séculos. Contudo, algumas de suas principais idéias continuam solidamente enraizadas no pensamento científico atual. “A crença no fato de que todos os aspectos dos organismos vivos podem ser entendidos se reduzidos aos seus menores constituintes, estudando-se os mecanismos através dos quais eles interagem, está na própria base do pensamento biológico contemporâneo” (Capra, 1986, p.96). A abordagem reducionista tem dado contribuições importantes no campo da genética e é graças a esta abordagem que podemos hoje compreender a natureza química dos genes. Mas quando se trata de compreender o comportamento de um sistema vivo, o método reducionista *per se* é completamente ineficaz. Mesmo assim, praticamente todas as pesquisas nas Universidades ainda são feitas com base neste método. O sucesso atingido em áreas como a engenharia genética parece contribuir para a manutenção do fervoroso credo reducionista.

“Os estudantes não são encorajados a desenvolver conceitos integrativos, e as instituições de pesquisa dirigem sua verbas quase que exclusivamente para a solução de problemas formulados no âmbito dos conceitos cartesianos”. (Capra, 1986, p.96).

Os biólogos são capazes de dissecar o corpo humano até as suas partes mais ínfimas em seus desdobramentos celulares e moleculares. No entanto, pouco se sabe sobre ações integrativas tais como a regulação da temperatura do corpo ou seus processos de regeneração. Segundo Capra (1986), este desconhecimento se deve ao fato de que a estrutura conceitual dominante em Biologia ainda está baseada naquela concepção que considera os organismos vivos como máquinas, constituídas de partes separadas⁹.

“Os problemas que os biólogos não podem resolver hoje, ao que parece em virtude de sua abordagem estreita e fragmentada, estão todos relacionados com a função dos sistemas vivos como totalidade e com suas interações com o meio ambiente”. (Capra, 1986, p.97).

A razão cartesiana pressupõe a divisibilidade infinita do objeto. O processo de objetificação e fragmentação promovido pela ciência moderna atingiu diferentes níveis, que vão desde a célula, animais, plantas e seres humanos até a natureza considerada como um todo. A influência do pensamento cartesiano não se limita apenas à pesquisa teórica e experimental nas universidades. Ela se faz presente no currículo das escolas na forma de padrões culturais. Tais padrões perpassam a educação das séries iniciais à universidade e assumem a forma de mitos. Os livros textos podem nos ilustrar um mito importantíssimo da educação moderna, talvez o mais importante no que se refere a nossa relação com a natureza – o antropocentrismo.

Autonomia da razão e Antropocentrismo nos livros textos

Uma das características centrais do *cogito* cartesiano é a sua autonomia. Na epistemologia cartesiana, existe um observador que vê a natureza como quem olha para uma fotografia. Existe um “eu” que pensa e uma coisa que é pensada; esta coisa é o mundo transformado em objeto. O sujeito está fora da natureza e, mais do que isso, ele é autônomo. A autonomia da razão pode ser considerada como uma das principais causas do Antropocentrismo. Em uma postura antropocêntrica, o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem em função dele. O antropocentrismo é um mito de extrema importância para a manutenção da crise ecológica.

Tentemos compreender de que forma esses mitos se apresentam nas escolas e como elas vêm respondendo à crise ecológica. Para Bowers “o mito ocidental que dá aos humanos um *status* privilegiado em relação a outras formas de vida das comunidades bióticas é uma das mensagens culturais centrais que os estudantes encontram nas escolas” (1993, p.120). Não estou a dizer que as instituições de ensino não estão preocupadas com a crise ecológica. Palavras como “ecologia”, que até bem poucos anos atrás se encontravam ausentes das salas de aula, tendem a se transformar na ordem do dia. No entanto, é necessário que examinemos envoltas em que tipo de padrões culturais e mitos estas palavras têm sido usadas (e abusadas). Bowers tem sido um crítico aguçado do uso indiscriminado da panóplia ecológica.

“Palavras como “ecologia” e “meio ambiente” comecem a ganhar uma maior visibilidade. Elas já aparecem mais freqüentemente nos livros textos e dão ao leitor uma sensação de atualidade. No entanto, a um nível mais profundo, livros textos reproduzem padrões de pensamento que remontam aos primórdios da revolução industrial e, além disso, às fundações do pensamento greco-judaico-cristão. Este substrato de crenças culturais às quais tem recentemente sido dada visibilidade por feministas e ecologistas profundos (Deep ecology)¹⁰ muda muito lentamente. Esta dimensão da linguagem no livro texto precisa ser melhor examinada”. (1993, p.120).

Não raro, propostas de Educação Ambiental são apanhadas na fina e sofisticada malha discursiva do cartesianismo. Os livros textos freqüentemente trazem explícita ou implicitamente padrões culturais que reforçam o mito do antropocentrismo. Os pressupostos culturais advindos do cartesianismo parecem ter adquirido uma forma universal nas sociedades contemporâneas. Os resultados das análises feitas por Bowers (1993) de livros textos nos Estados Unidos não diferem substancialmente dos resultados encontrados nas análises que Wortmann et al. (1987) fazem dos livros textos brasileiros. Todos encontram o mito do antropocentrismo como um elemento “quase natural” nos livros didáticos. Para Bowers (1993) a análise de títulos como “A terra em que *você* vive” revela que a terra é considerada apenas porque o homem vive nela. Wortmann et al. (1987), por sua vez, quando analisam os títulos de livros textos utilizados no ensino de ciências encontram reforçado o postulado de que espécies, animais e organismos só existem em função do homem. “Títulos tais como: raízes e caules *úteis* ao homem, animais *nocivos*, águas *necessárias* a população, a importância do solo *para* o homem, permite evidenciar a existência de uma ênfase utilitarista no estudo de ciência”¹¹ (p.68). Algo que ainda não foi suficientemente levado em conta é a importância que as questões de linguagem assumem na manutenção da crise ecológica. As relações entre cultura, linguagem e

consciência precisam ser melhor examinadas por educadores, principalmente por educadores ambientais. O fato é que toda a estrutura conceitual do currículo, e mais especificamente, o livro texto, inocentemente continuam a sugerir que seres humanos são a referência para tudo que existe no mundo.

Um exemplo característico de como estamos envolvidos em uma estrutura conceitual inadequada para a compreensão da crise ecológica foi dado pelo polêmico filósofo Holmes Rolston III quando ele exigia que o pronome possessivo “**nosso**” fosse retirado de um documento oficial que iniciava dizendo “para a proteção dos ‘*nossos*’ recursos naturais”. O argumento de Rolston era de que os recursos não são “nossos” e que o fato de nós os considerarmos sempre como meras propriedades pertencentes a unidades políticas faz com que nós não percebamos o valor intrínseco da natureza(desenvolverei o aspecto do valor intrínseco mais adiante). Naquela ocasião Rolston chamou a atenção de filósofos da linguagem e hoje estas questões estão sendo detidamente analisadas. Tais questões podem nos parecer um tanto quanto bizarras num primeiro momento, mas elas são de extrema relevância, pois estamos falando aqui de um mito que reforça o pensamento de que humanos são separados da natureza, não só separados, mas donos dela. É novamente o dualismo cartesiano em ação. O dualismo entre sujeito e objeto, entre homem e natureza. As estruturas conceituais advindas do cartesianismo têm reforçado um mito fortemente cristalizado no imaginário da humanidade moderna – o mito de que os seres humanos são independentes de outras formas de vida (autonomia da razão).”Este senso de separação nos leva a pensar o meio ambiente em termos de “nosso meio ambiente” (Bowers, 1993, p.124-125). Assim, é muito comum que a imagem encontrada nos livros textos seja a de um indivíduo autônomo. Além disso, a autonomia individual é tida como um ideal a ser alcançado.

“O ‘eu’ não é entendido como uma expressão individualizada de padrões interdependentes e relações sociais que coletivamente constituem um ambiente. Isso iria requerer termos tais como “parte de” ou “interdependente com” para expressar o eu-ambiente em relação”.
(Bowers, 1993, p.130).

O “Eu” é quase sempre visto como um usuário de tecnologia e os “recursos naturais” são vistos como aquele material capaz de dar sustentação a esta tecnologia. Os “recursos naturais” são o carvão, óleo, gás natural etc. Neste nível, podemos constatar que o que determina se um habitat tem ou não valor é a tecnologia. Na mensagem comunicada aos estudantes, segundo Bowers (1993), está implícito que todas as formas de tecnologia são “naturais” e que são um aspecto essencialmente não problemático da vida humana.

Além disso, esta preocupação exacerbada com os “nossos” recursos revela um comprometimento com as lógicas capitalísticas. A defesa da vida pode se constituir

em um enunciado tático do bio-poder, uma estratégia de poder, que será usada por aquele que dela se apropriar (Carvalho, 1989). Na verdade, uma proposta de Educação Ambiental que se oriente por esse tipo de diretriz não será mais que uma defesa das condições da produção, ou seja, precisamos ter cuidado para não exaurir os “nossos recursos”, pois a produção pode ser afetada. Neste sentido, A Educação Ambiental pode ser apenas mais um instrumento agenciador a serviço daquilo que Félix Guattari (1990) denomina Capitalismo Mundial Integrado - CMI, que coloniza o desejo e a subjetividade humana.¹²

A questão da autonomia da razão colocada por Descartes é, de certa forma, também discutida no Direito. Afinal, de quem é a Natureza? No cartesianismo ela pertence ao homem. Tal visão é proveniente da distinção entre sujeito e objeto. O sujeito é o *cogito ergo sum* e o mundo seu objeto. Como a própria palavra latina indica; *subjectum* é aquilo que subsiste e que “está colocado sob”, ou seja, *subjectum* é o fundamento. O *objectum* é aquilo que está colocado diante de”. “Essa divisão penetrou profundamente no espírito humano nos três séculos que seguiram a Descartes e levará muito tempo para que seja substituída por uma atitude realmente diferente em face do problema da realidade” (Heisenberg, 1962, p.81). O mundo não tem lógica; nós, através de nossa consciência auto-fundadora como determinação essencial da verdade, é que somos, nas palavras de Descartes: Senhores da Natureza”. Conhecimento, apropriação e dominação passam a ser correlativos. A natureza, uma vez conhecida, nos pertence.

3. Natureza, direitos e educação

A questão – os objetos, possuídos do ponto de vista epistemológico, podem ser possuídos de fato? – tornou-se hoje uma questão importante. Mas se falamos da posse de objetos, temos que falar do nosso direito a possuir objetos, ou do direito dos objetos a não serem possuídos. Embora pouco visível, esta é uma das questões de fundo da problemática ambiental e já se tornou ponto de pauta das discussões científicas internacionais.

Nas linhas que seguem pretendo discorrer brevemente sobre a questão dos direitos no meio ambiente no intuito de mostrar como as questões ambientais são muito mais concernentes ao que poderíamos denominar de “campo educativo” (aspecto que será desenvolvido na parte cinco) do que a uma normatização ou institucionalização jurídica dos problemas ambientais. A questão dos valores é anterior à questão do direito. E a questão dos valores é uma questão educativa.

A pergunta que se nos apresenta hoje é se é possível que uma ética concernente a valores e direitos humanos possa nos ajudar a tecer considerações para com a natureza.

Michel Serres sustenta que nossa relação com o mundo natural é parasitária, no sentido em que nós supomos ser os únicos sujeitos de direito pelo fato de o havermos

fundado. “O sujeito do conhecimento e da ação goza de todos os direitos e seus objetos, de nenhum. Ainda não tiveram acesso a nenhuma dignidade jurídica” (1991, p.48). Segundo Serres,

“É por isso que necessariamente entregamos as coisas do mundo à destruição. Dominadas, possuídas do ponto de vista epistemológico, menores na consagração pronunciada pelo direito, elas nos recebem como anfitriãs sem as quais, amanhã, deveremos morrer. Exclusivamente social, nosso contrato se torna mortífero para a perpetuação da espécie”. (p.49).

Esta idéia é reforçada por Serres quando ele diz que a declaração dos direitos humanos teve o mérito de dizer “*todos os homens*”, mas teve a fraqueza de dizer “*apenas os homens*”. Faz-se necessário que escrevamos os direitos dos seres que ainda não os têm. Serres aponta na direção de uma revisão do direito natural moderno, reorientando-o para o seu legítimo objeto.¹³

“Perdemos o mundo: nós transformamos as coisas em fetiches ou mercadorias, apostas dos nossos jogos de estratégia, e nossas filosofias acosmistas, sem cosmos, há quase um meio século, só dissertam sobre a linguagem ou a política, a escrita ou a lógica. É preciso decidir sobre o maior objeto das ciências e das práticas: O planeta Terra”. (p.42).

Mas o que temos observado é que a noção de “Direitos” que tem servido tão bem para esclarecer questões concernentes à dignidade humana tem falhado completamente para esclarecer questões relativas ao meio ambiente.

Para Rolston (1992), a questão dos direitos de entidades naturais, embora atraente, é problemática. Quando perguntamos sobre nossas responsabilidades em relação à vida animal e vegetal, tentando estender-lhes o conceito de direitos, ocorre, então, uma série de anomalias. Quase todos os conceitos que têm funcionado bem, a nível humano, degeneram-se quando tentam analisar outras espécies. Isto é particularmente verdadeiro com o conceito de direito. Se observarmos o percurso do conceito de direito ao descender no espectro filogenético, podemos perceber que quanto mais ele descende mais tênue ele se torna.

Um exemplo bastante claro deste descenso do conceito de direitos e de seu conseqüente colapso é quando ouvimos falar de “direitos dos mamíferos”. Já é comum, por exemplo, ouvirmos falar em direitos das baleias, embora nunca tenhamos ouvido falar dos direitos dos morcegos (eles também são mamíferos). Mas para tornar o colapso conceitual mais ilustrativo, o que dizer dos direitos das ostras e dos insetos?

Tais tipos de organismos não são “eus- autônomos”, e por isso, não têm reflexão auto-consciente, não possuem razão. O que pode significar para estas entidades, estar consciente ou sofrer? Rolston ironiza com os éticos tradicionais e pergunta - “qual é, então, o valor das estúpidas plantas?” (Rolston, 1992).

“Descendo no espectro das espécies animais, o conceito de direitos se traduz cada vez menos bem de um estado de coisas humanas para o das relações homem-animal. Começamos a perguntar se esta é uma dificuldade lógica, uma matéria de condicionamento cultural, um hábito de linguagem?”. (Rolston, 1992).

A tentativa de estender direitos a flores, rios, solos, formigas e montanhas fracassa porque o conceito de direitos é inapropriado para a natureza. “Direitos são acompanhados por apelos a agentes morais que devem proteger certos valores humanos. A natureza é amoral” (Rolston, 1992). Conseqüentemente, não há direitos no mundo natural.

O direito parece estar onde estão os humanos. Os direitos estão onde as pessoas entram em cena e imediatamente desaparecem quando as pessoas saem de cena. Poderíamos, ainda, tentar “distender o conceito de direitos e projetá-lo de fora da cultura, ao interior da natureza selvagem. Mas isso não funciona convincentemente, se nos afastamos dos contextos analógicos. O conceito entra em colapso porque natureza não é cultura”. (Rolston, 1992).

Na natureza não há direitos. No entanto, nós, seres humanos, que somos os únicos agentes morais no mundo, confrontamo-nos com entidades naturais não-humanas que têm valor. Estes não-humanos não têm direitos nem responsabilidades. “Mas nós, humanos, temos responsabilidades em nosso encontro com estes valores naturais, porque se deve respeitar o valor onde quer que ele seja encontrado” (Rolston, 1992). Estamos entrando em Ética Ambiental, território não familiar – a Ética Ambiental celebra-se no encontro do agente moral com a natureza. De fato, ela só aparece com a chegada do homem, mas o valor já estava lá.

Se deixarmos de lado a questão dos direitos para analisar a questão dos valores nós passamos para um outro nível de abordagem. Assim, começamos a operar em outro quadro referencial. Isto pode representar uma alternativa interessante. Se assim o fizermos somos devolvidos novamente à questão primeira — a axiologia. Baseados em que valores educamos e temos sido educados?

4. Educação e axiologia: vivendo em um paradigma falido

“Toda a educação se orienta num universo de sentido porque o homem é ser no mundo e vive a pressupor um universo de sentido. Destes universos a partir dos quais

a gente educa os indivíduos, também derivam os paradigmas das ciências”. (Veit, 1993).

O fato é que temos sido educados e educamos orientados por um universo de sentido que se tornou axiologicamente inapropriado para a compreensão da complexidade moral do mundo contemporâneo. Toda a educação moderna baseia-se no pressuposto de que o Universo é sem valor. Este é o grande legado da ciência e da educação moderna: vivemos em um universo sem valor. O filósofo William James (1925, p.15) ilustra bem o quadro de referência que tem orientado o pensamento ocidental moderno:

“Conceba-se, se possível, repentinamente despido de todas as emoções com que seu mundo agora o inspira, e tente imaginá-lo como ele exista, puramente por si mesmo, sem o seu comentário favorável ou desfavorável, esperançoso ou apreensivo. Seria quase impossível para você pensar uma tal condição de negatividade e morte. Nenhuma porção do universo teria então importância maior que outra; e toda a coleção de coisas e séries de seus eventos seriam sem significado, caráter, expressão ou perspectiva. Qualquer valor⁴ interesse ou significado que nossos respectivos mundos possam parecer ter, são, então, puras dádivas da mente do espectador”.

A passagem de James confirma a idéia amplamente aceita de que o universo só existe para o homem. Pretendo sustentar agora que toda e qualquer Educação Ambiental que repousar sobre esta concepção axiologicamente inapropriada, tende, em um determinado ponto, a colidir consigo própria.

Toda Ética, seja ela qual for, supõe o governo das relações humanas. A Ética tece considerações sobre o humano. As universidades e escolas são o local da celebração do humano. Embora a Ética tenha tradicionalmente se ocupado exclusivamente de relações inter-humanas, se chamada a responder sobre o meio ambiente, o discurso ético tradicional certamente dirá: *É errado degradar o meio ambiente, mutilar plantas, poluir o ar, solos, rios etc.* (Callicott, 1989).

Mas quando nos detemos mais cuidadosamente nesta questão podemos perceber que as tradições éticas dominantes da cultura ocidental levam suas próprias considerações morais sobre o meio ambiente a um ponto de ruptura.

O primeiro trabalho que pôs às claras os conflitos entre as tradições éticas dominantes e o meio ambiente foi o do filósofo Richard Routley. Em seu célebre trabalho *Is there a need for a new, an environmental ethic?* (1973), Routley elaborou um engenhoso constructo analítico no qual nos convida a considerar um caso que viria a se tornar paradigmático no estudo de Ética Ambiental: o caso *“As últimas pessoas”*. Callicott (1989) resume assim o experimento de Routley,

“Suponha que após um sério incidente em uma usina nuclear, descobre-se que a proliferação dos efeitos da radiação bloqueou para sempre toda e qualquer possibilidade de reprodução da espécie humana. Amargurada com sua situação, a última geração de pessoas segue destruindo sistematicamente toda a vida sobre o planeta”. (1989)¹⁵

Routley comenta que uma vez que as gerações futuras não estão em questão, pois não há mais a possibilidade de reprodução humana e as pessoas que estão sobre a terra são “as últimas pessoas”, a ética não tem nada a dizer sobre o que as pessoas fazem ao ambiente natural. O fato é que estando as gerações futuras, em princípio, removidas de consideração, ‘as últimas pessoas’ decidem atear fogo em matas virgens, extinguir espécies, exterminar baleias etc. Para Routley “de acordo com as tradições éticas ocidentais dominantes o que “as últimas pessoas” fazem ao meio ambiente natural não é errado ou moralmente censurável” (1973, p.207). Estava colocado, então, aquele que seria o problema teórico central, o ponto nodal para o desenvolvimento de uma teoria do valor capaz de sustentar uma “Ética Ambiental” – a questão do valor na natureza.

Obviamente não estamos discutindo se há algum valor instrumental na natureza. Isso já é suficientemente conhecido pelo menos desde Bacon e Descartes. O tipo de valor que estamos discutindo aqui é de outra ordem e refere-se ao valor intrínseco. Dizemos que uma coisa tem valor intrínseco quando ela tem valor por si mesma, valor inerente. A noção de valor intrínseco é usada aqui para se opor à noção de valor instrumental na qual a natureza tem valor apenas quando existe algum interesse utilitário envolvido¹⁶. É justamente em oposição às lógicas utilitaristas que vai nascer a maior parte das Éticas Ambientais nos anos 80. Em seu trabalho pioneiro Routley¹⁷ (1973) argumentava que o “chauvinismo humano” das tradições éticas dominantes concedia apenas valor instrumental para entidades naturais não humanas. A tradição ética dominante (tradição ocidental) era incapaz de reconhecer o valor intrínseco de entidades não humanas (plantas, animais) e da natureza como um todo. Pouco tempo depois, Rolston (1975) dizia que uma Ética propriamente ecológica deveria perguntar pelo valor **na** natureza e não simplesmente pelo valor da natureza. Tom Regan (1981) iria fazer a distinção entre uma ética para o uso do meio ambiente e uma Ética **do** meio ambiente (uma ética genuína e não uma ética gerencial). Regan também se encarregaria de desenvolver o hoje clássico postulado do valor inerente na natureza: “O desenvolvimento do que poderia propriamente ser chamado de uma Ética Ambiental requer o postulado do valor inerente na natureza” (p.34). Outro filósofo que tem destacado a importância do postulado do valor inerente é Baird J. Callicott (1989). Ele comenta a importância do trabalho pioneiro de Routley dizendo,

“O que Routley chamou ‘tradições éticas ocidentais dominantes’ e que poderia, a meu ver, ser melhor denominado como ‘éticas ocidentais normais’, concede apenas valor instrumental para entidades naturais não humanas e para a natureza como um todo e não valor intrínseco. Com seu experimento ‘As últimas pessoas’, Routley conseguiu demonstrar informalmente ou intuitivamente o pressuposto axiológico universal da ética ocidental, segundo o qual apenas as pessoas são intrinsecamente valiosas (p.157).

A demonstração de Routley nos faz perceber que a natureza é passível de considerações éticas apenas indiretamente, ou seja, apenas quando o interesse ou os direitos humanos podem ser afetados. Para Callicott esta ética tradicional não é uma ética bem equipada para tratar do meio ambiente. Ela é uma ética secundária (administrativa, utilitária) e o que precisamos é de uma ética primária (genuína, de princípios).

“Routley argumenta que as tradições éticas ocidentais dominantes excluem, em princípio, a possibilidade de uma Ética Ambiental; portanto, é necessário o desenvolvimento de uma Ética em uma base não tradicional”¹⁸ (Callicott, 1989, p.63).

O que Routley quer dizer com “em uma base não tradicional” é, dito de outro modo, em uma base não iluminista. O chauvinismo humano é uma consequência das tradições iluministas para quem apenas pessoas são intrinsecamente valiosas¹⁹. Para Kant, por exemplo, as plantas e animais não são passíveis de considerações morais, pois apenas seres racionais têm valor intrínseco. “A Ética Ocidental ainda parece reter, em seu coração, uma forma de chauvinismo; o chauvinismo humano” (Routley, 1979, p,36). Para o autor nós precisamos realizar uma transição que vai da ortodoxia do chauvinismo humano para uma “Ética Ambiental”. Mas se assim considerada, a questão dos valores está na contramão da ética “normal”. Existe, em nossa cultura, um pressuposto solidamente enraizado de que a natureza em si mesma não possui valor algum. Segundo Rolston, este é o grande legado das universidades no mundo inteiro, qual seja, *o universo é sem valor*. É necessário que abandonemos este paradigma falido e iniciemos um processo de desaprendizagem daquilo que um dia nos pareceu verdadeiro, mas que hoje esfacela-se sobre si próprio. Porém,

“Nem sempre é fácil recordar que a ciência é nossa interpretação da realidade, algo que não existia até que a tivéssemos construído” (Barnes, 1986, p.28)

“Toda a questão do valor no mundo natural requer uma combinação sem precedentes de biologia e filosofia, de

ciência e consciência, uma combinação que as disciplinas das universidades e escolas, especialmente à luz do legado de uma natureza despida de valor, não estão bem preparadas para fazer”. (Rolston, 1992).

Quase toda a educação moderna tem sido feita operando neste quadro valorativo. Nos currículos, por exemplo, a natureza é vista como um objeto inerte e passivo à espera do corte analítico do humano. *A natureza desantropomorfizada, sem valor*, esta tem sido invariavelmente a nossa referência. Felizmente, já existe uma pequena parte da comunidade científica e uma grande parte dos movimentos ecológicos em pleno processo de desaprendizagem daquele corpo de conhecimentos e valores que um dia julgamos fosse certo e inabalável. Estes grupos têm reafirmado: a vida é um valor tomada por si mesma. Qualquer vida²⁰.

Tomemos um exemplo dado por Rolston: uma árvore – ela não possui vida subjetiva, nem razão. Ela é um sistema auto-mantido que se sustenta, se reproduz e tenta executar o seu programa. Ela tem um *Telos* e busca cumpri-lo na realização de suas funções projetivas. Quando ferimos uma árvore, ela tenta, de todas as maneiras que lhe são possíveis, se regenerar. Ela está sempre procurando um estado de valor. Façamos uma pergunta ingênua, mas ao mesmo tempo profundamente filosófica: que é uma árvore?

Do ponto de vista da Botânica,

“Um organismo botânico é, em parte, um tipo especial de sistema de causa e efeito, e, em parte, algo mais, em parte, um sistema de informação histórica com um código genético que o capacita a enfrentar, fazer seu caminho através do mundo. Neste sentido, o genoma é um conjunto de moléculas de conservação. Dada uma chance, estas moléculas procuram uma auto-expressão orgânica”. (Rolston, 1992).

Passamos ao valor filosófico quando,

*“Reconhecemos que o conjunto genético é um conjunto normativo; distingue o que é e o que deve ser. Isto não significa que o organismo seja um sistema moral, mas o organismo é um sistema avaliativo, **axiológico**²¹. O estado físico que o organismo procura, idealizado em sua forma programática, é um estado de valor”*.(...) *“Uma vida é defendida pelo que ela é em si mesma. Todo organismo possui o bem-de-sua classe, ele defende sua classe como uma classe boa”*. (Rolston, 1992).

De modo semelhante, Rolston estende esta argumentação do valor em si de

organismos, animais superiores, inferiores, para espécies e ecossistemas e, finalmente, para a Terra como um todo. O indivíduo representa, ou seja, apresenta novamente a sua espécie a cada nova geração. Tal como organismos, espécies não possuem eu reflexivo, “mas há uma entidade biológica reafirmada geneticamente através do tempo. Toda a extinção é um aumento na decadência deste pôr-se um termo à vida; não é coisa pequena” (Rolston, 1992). Deveres morais para com espécies abrem-se para deveres com o processo de especiação e de suporte de ecossistemas²². Ecossistemas são o útero da vida. Embora ecossistemas não tenham genoma e, por isso, não possam ter uma identidade enquanto organismo que se reinstancia no tempo, ele é “uma sistema vital produtivo, produzindo e suportando, e também limitando cada tipo, prendendo-o ao bem estar dos outros” (Rolston, 1992). Ecossistemas são a comunidade lar.

Sendo tais comunidades dotadas desta incrível capacidade de gerar, produzir e selecionar vidas, por que, então, elas não são passíveis de consideração moral?

Já discorri sobre isso anteriormente. O fato é que toda a nossa educação moral, filosófica e científica está solidamente enraizada em uma ética humanista conservadora. O maior desafio da educação contemporânea é buscar um conceito do que seja “natureza”. “Nenhuma educação está completa até que se tenha um conceito de natureza, e nenhuma ética está completa até que se tenha um apropriado respeito pela fauna, flora, paisagens e ecossistemas. Isso envolve aquilo que tenho chamado de senso axiológico”. (Rolston, 1984, p.160). Este “senso axiológico” é um dos pressupostos culturais e morais mais importantes na desconstrução e construção de um novo conceito de natureza. Embora com pouca visibilidade, este “senso axiológico” diz respeito a todo o(s) sistema(s) de valores que tem influência direta e imediata em nossas práticas pedagógicas. A construção de uma ética de respeito pela vida implica em uma revisão dilacerante de nossas concepções. Na visão realmente radical nós temos deveres morais para com a natureza. Até aqui temos considerado a produção de um ecossistema evolucionário de milhões de anos como nada, a não ser recursos para que seres humanos utilizem. Esta atitude auto-interessada do chauvinismo humano é biologicamente desinformada. Se quisermos “promover a vida humana” em um modo biologicamente dotado de sentido precisamos de uma visão ética onde entidades naturais não humanas também sejam levadas em conta. Precisamos de uma ética que se preocupe com a unidade fundamental de sobrevivência.

Como diz Rolston (1992), alguém teria que ser um acadêmico muito confuso para defender que a terra (barro), por exemplo, possui valor intrínseco. Mas quando vamos da terra (com t) para a Terra (com T) encontramos o planeta²³, *última unidade de sobrevivência*. Então, passamos a trabalhar, pensar, educar e ser educados em um outro quadro referencial. Se assim o fizermos estaremos “*pensando globalmente, agindo localmente*”²⁴. O programa espacial proporcionou vistas da Terra desde o espaço que foram de grande inspiração para os movimentos ecológicos pois tais fotografias redimensionavam o lugar ocupado pelo homem no globo. (Ca-

pra, 1986). As palavras de Al-Saud e Faris (apud Kelley, 1988., p.42) expressam isso:

“Ao primeiro dia, todos apontamos aos nossos países. Ao terceiro ou quarto dia, estávamos apontando aos nossos continentes. Pelo quinto dia estávamos conscientes de uma única Terra”(AL-SAUD) “Do espaço vi a Terra indescritivelmente bela, sem as ciatrizes das fronteiras nacionais”. (FARIS).²⁵

Nós precisamos de idéias, visões e convicções de uma comunidade global. Embora as leis possam parar nas fronteiras nacionais a moralidade deve cruzar estas fronteiras. As águas poluídas do rio de um país chegam aos países vizinhos. As chuvas ácidas não respeitam fronteiras. Precisamos de universidades transnacionais capazes de discutir globalmente as questões e de propor soluções em nível sistêmico. Chico Mendes é o exemplo paradigmático para a educação contemporânea. Chico foi um homem que sempre agiu localmente, sem nunca deixar de levar em conta a situação de seu país, mas pensando sempre como um cidadão do planeta-lar.

Tecer considerações éticas sobre o meio ambiente, sobre a Terra, “não é apenas mais um item a ser acrescido a um currículo. Daqui para frente, uma educação, que não seja ambiental, não é educação de modo algum”. (Rolston, 1992).

5. Em direção a um paradigma ecológico

“Se a própria ciência convida hoje o cientista à inteligência e abertura, e os alibis teóricos do dogmatismo e do menosprezo desapareceram, resta ainda a tarefa concreta política e social de criar os circuitos de uma cultura”

Ilya Prigogine

A Educação Ambiental se dá no encontro entre os valores de conservação das comunidades bióticas e abióticas e os valores sociais provenientes destes valores. Estas esferas estão mutuamente informadas, constituindo o “campo educativo”. Onde campo educativo é constituído pelos”aspectos políticos e pedagógicos que emergem da prática social, gerando um conjunto dinâmico de valores, saberes e concepções sempre articuladas com a totalidade desta prática” (Carvalho, 1989, p.105). Assim, o movimento ecológico também educa e é produtor de valores. A educação é vista como inserida em um contexto cultural mais amplo.

Os posicionamentos aqui expressos pretendem ir muito além do conservacionismo; eles dizem respeito ao ambientalismo radical. Mais do que uma mera política

conservacionista, o que se quer é por em cheque todo um sistema de valores sobre os quais se assenta a civilização ocidental. Faz-se necessário que iniciemos um processo generalizado de desaprendizagem das crenças, conhecimentos e valores que um dia nos pareceram certos e inabaláveis. Por esta razão tenho insistido, ao longo deste texto, sobre as questões axiológicas. Este tipo de abordagem se reveste de especial importância, pois rompe com a visão eco-tecnicista que reduz a crise ecológica à sua dimensão tecnológica.

O ambientalismo radical diz respeito a valores humanos, não-humanos e sociais e, mais do que isso, a uma visão de mundo que deve ser superada. Estamos saindo de um mundo cartesiano-newtoniano onde a vida humana e não humana foi objetificada. O poeta da termodinâmica Ilya Prigogine²⁶ nos diz que “o saber científico descobre hoje a ‘escuta poética’ da natureza, processo natural em um mundo aberto”. (...). “A natureza reconquistou o seu poder de invenção” (1991)²⁷. A ecologia, “ciência subversiva”, como a chamaram Paul Shepard e D. McKinley (1969) anuncia o fim de um paradigma e a passagem para uma nova visão de mundo. O ambientalismo radical exige mais do que conservar o meio ambiente; ele requer um redimensionamento do lugar do homem na natureza e isso implica uma nova visão de mundo. Para Prigogine (1991) estamos iniciando um novo diálogo com a natureza. “Se a própria ciência convida hoje o cientista à inteligência e abertura, se os álibis teóricos do dogmatismo e do menosprezo desapareceram, resta ainda a tarefa concreta, política e social de criar os circuitos de uma cultura” (p.41). Abre-se um novo diálogo entre Filosofia, Ciência e Ética. Dentro deste quadro de extrema fecundidade cultural, a Educação Ambiental se inscreve no cenário contemporâneo como o *locus* privilegiado de discussão Ética-Ambiental-Política. Obviamente, “a tarefa concreta, política e social de criar os circuitos de uma cultura” (1991, p.41) traz em seu bojo a emergência de um novo sujeito. Ninguém sabe ao certo que sujeito será este. Mas o simples fato de educadores e ambientalistas ou educadores ambientalistas²⁸ colocarem-se esta questão abre um leque enorme de possibilidades. Fala-se da emergência de um cidadão planetário. Rolston, por exemplo, acredita que o termo “cidadão já não é mais apropriado — este termo não tem natureza, não tem ‘terrenidade’ suficiente” (1992). Nós vivemos na Terra, em um *oikos*²⁹, antes de viver na cidade. O certo é que este sujeito já não se julga o senhor de toda a vida.

A vida como um valor em si mesma, remodela o nosso quadro axiológico referencial, apontando para uma nova ética e uma nova relação com a vida. Essas considerações axiológicas provocam um descentramento do sujeito. A posição deste sujeito é descentrada porque ele já não se julga o centro do mundo. Ele é um sujeito dissidente da racionalidade científica antropocêntrica. Em um novo quadro axiológico e no contexto de um projeto alternativo o desejo voluntarioso de liberdade e de crítica às lógicas capitalísticas³⁰ une-se a um sentimento quase religioso de respeito pela vida, não só a humana, mas qualquer vida. Evidentemente, este tipo de comportamento disruptor, já não é um questionamento apenas a um sistema

econômico, mas às super-estruturas. A educação ambiental não pode ser vista como sendo apenas mais uma investida do poder disciplinar³¹ que visa regular a ação humana diante da natureza. Uma axiologia radical implica em rupturas anti-disciplinares. Já que o ecologismo quer o fim de um mundo, ousadia e um senso ruptor da ordem são importantes na luta por um novo imaginário, na disputa pelas interpretações e valores. O ambientalismo se infiltra perigosamente nas entranhas envelhecidas da civilização ocidental e a ameaça como um vírus que silenciosamente invade um corpo. O respeito por sistemas naturais, valores humanos e não humanos e a resistência à destruição da vida implica na construção e desenvolvimento de uma (ou várias) ética(s). Este pode vir a ser o mote principal de uma nova cultura sustentada por valores ecológicos. A construção de uma ética ambiental, é claro, se ergue contra uma visão de mundo. A Educação Ambiental, neste sentido, é anti-disciplinar, pois “o imaginário do homem pode pensar a idéia de um mundo a construir, sobre a ordem de um mundo a superar” (Brandão, 1985, p.13).

Notas

1. Para um estudo histórico da crise ecológica ver” Carolyn Merchand. *The Ecological Revolutions*. Chapel Hill. University of North Carolina Press, 1989. A autora diz que esta não é a primeira crise ecológica. Já houve crises ecológicas até maiores do que a que estamos vivendo, porém esta crise guarda diferenças de todas as outras que ocorreram, pois esta é provocada por nós, seres humanos.
2. Para um maior aprofundamento da tese da degenerescência do paradigma da ciência moderna ver *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* de Boaventura Souza Santos. Nesta obra, entre outras coisas, o autor afirma que a ciência moderna passa por um período de desdogmatização.
3. Ver o capítulo “Quantum theory, intrinsic value and environmental ethic” de CALLICOTT, J. B.
4. Para a física galilaica a natureza é apenas o espaço onde se dão as relações entre fenômenos, o espaço na qual se dão as relações entre fenômenos.
5. É neste sentido que a destruição ambiental é científica. Do ponto de vista estritamente cartesiano-newtoniano não poderíamos dizer que a degradação ambiental é “irracional”, muito pelo contrário; ela obedece a rígidos critérios metodológicos estabelecidos por Descartes.
6. Observemos que com isso tanto a grandeza que foi representada pelo quadrado como a que foi representada pelo cubo foram reduzidas a uma medida comum e calculável matematicamente. De certa forma, elas deixaram de ser o que eram e não evocam mais a figura do quadrado nem a do cubo. Elas tornaram-se apenas quantidades de grandezas diferentes.

7. Isto permaneceu sendo apenas um sonho para Descartes. Seria apenas após Newton que o mundo poderia ser literalmente “matematizado” em nível macroscópico e microscópico. Se o sonho de Descartes era “geometrizando o mundo inteiro”, o de Newton era de calculá-lo.
8. (O grifo é meu). Descartes está empenhado em encontrar **uma** verdade, apenas uma, que não seja enganadora. Esta verdade será encontrada no *cogito*.
9. Infelizmente, a concepção mecanicista se faz presente em alguns métodos de pesquisa que são brutais para com os animais. Ainda ocorre em nossas Universidades a prática da viviseção (cortar os animais vivos para o estudo das partes). Acredito que um boa solução para que se evite este tipo de brutalidade, ou pelo menos, que se discuta sob que condições e justificativas isto poderia ser autorizado seria a criação de comitês de ética junto a departamentos de biologia.
10. Ecologistas profundos são também chamados “fundamentalistas” e são conhecidos por assumirem posturas bastante radicais. Eles têm desempenhado um importante papel no movimento ambientalista, principalmente nos U.S.A e professam que é necessário mais do que a conservação do meio ambiente, é necessário uma mudança nos valores humanos e nos estilos de vida. O “pai da Ecologia Profunda” é o filósofo norueguês Arne Naess autor de “Community and Lifestyle: Out line of an Ecology”. Cambridge: Cambridge Universtiy Press, 1989.”
11. O grifo é meu.
12. Programas governamentais de proteção ambiental constituem-se em um exemplo bastante claro da colonização do CMI. Fica evidente que o que está em jogo são os recursos para alimentar a produção. Em tais programas não há referência à proteção de valores estéticos, éticos, espirituais ou religiosos.
13. Existe uma certa ambiguidade no livro de Serres. Não fica claro se o contrato iria às vias de fato através de uma normatização jurídico-normativa (como literalmente é dito em algumas passagens), ou se tal como no contrato social, o contrato natural seria um contrato tácito e, de certa forma, já realizado. Aquele que se dedicar a uma leitura atenta do “Contrato Natural” algumas vezes sentir-se-á tentado a assumir a primeira postura, mas em outros momentos, principalmente na segunda parte do livro, poderíamos nos sentir inclinados a interpretar o “Contrato Natural” como um contrato tacitamente estabelecido. Esta é a posição, por exemplo de Catherine Larrère.
14. O grifo é meu.
15. Callicott apresenta aqui, na verdade, um pequeno resumo do caso “As últimas pessoas”. Para um estudo realmente aprofundado deste caso recomendo a leitura de “Human Chauvinism and Environmental Ethics” de Richard e Val Routley in: “Environmental Philosophy”, D.S. Manison, M.A. McRobbie e R. Routley (Eds.), Monograph Series, No.2 Departmente of Philosophy. Research School of Social Sciences. Australian National University, 1980. Neste paper o autor trabalha várias possibilidades de considerabilidade

moral em cima do caso “The Last People”. O trabalho é, basicamente, um aprofundamento da discussão que Routley propôs em 1973, acrescentando agora novos elementos e discutindo outras possibilidades de considerabilidade moral baseadas no caso “The last people”. Ainda sobre a questão do chauvinismo humano ver R. e V. Routley “Against the Inevitability of Human Chauvinism” in: *Moral Philosophy and Twentieth century*. K. Goodpaster e K. Sayre(Eds.) Notre Dame University Press, 1979.

16. O Utilitarismo pode ser considerado como a filosofia predominante nas relações que as sociedades contemporâneas mantêm com o meio ambiente.
17. ROUTLEY,R.. Is there a Need for a New, an Environmental Ethic? *Proceedings of Fifteenth World Congress of Philosophy*. Sophia. Sophia Press, 1973. Embora muitas das posições expressas por Routley já estejam superadas, este paper é importante pois demarca um problema teórico. O radicalismo de Routley foi um grande impulso para o debate sobre Ética Ambiental e hoje é praticamente um clássico.
18. O grifo é meu.
19. Se levado às suas últimas conseqüências não creio que o argumento de Routley de “chauvinismo humano” possa se aplicar a Kant. Para Kant o que concede valor intrínseco às pessoas é o fato de elas possuírem “razão”, assim sendo, loucos, senis e bebês também não são intrinsecamente valiosos. Então, o chauvinismo não é humano, mas chauvinismo racional
20. Os processos de desaprendizagem têm se dado tanto no plano teórico em áreas como a biologia e a química, como nos movimentos ecológicos. O ecologismo tem um papel crucial nos processos de desaprendizagem, uma vez que é um das principais fomentadores de novos valores.
21. O grifo é meu.
22. A “volição” – do latim *volō*: ato de querer – é a principal norma para a considerabilidade moral de um organismo é o que garante o valor intrínseco do mesmo. Mas vale lembrar aqui que Rolston só consegue estender o postulado do valor em si de organismos, espécies e ecossistemas até a Terra, utilizando-se do princípio de que “um nível é real quando ele determina a forma e função de outros níveis”.
23. Aqui novamente Rolston utiliza o princípio dos níveis de determinação.”Um nível é real quando ele determina a forma e função de outros níveis”.
24. “Pensar globalmente, agir localmente é o lema do grupo “Green Peace” cf. GABEIRA, F. *Green Peace*.p.64.
25. Sutan Bin Salman al Saud, da Arábia Saudita e Muhammed Ahmad Faris, da Síria In: KELLEY(1988)
26. Ilya Prigogine recebeu o prêmio Nobel de Química em 1977. Suas descobertas das

estruturas dissipativas na química e da irreversibilidade do tempo tem afetado profundamente várias áreas do conhecimento científico. Os teóricos da auto-organização têm sido muito influenciados por Prigogine.

27. Contracapa de *A nova Aliança* de I. Prigogine (1991).
28. Defendo o ponto de vista de que num futuro próximo todo educador deve ser um educador ambiental, caso contrário não será um “educador”
29. *Oikos* - do grego: casa
30. Uso o termo *capitalísticos* no sentido dado por Guattari.
31. Ver “Territorialidades em luta” de I. C. Carvalho(1989). A autora faz uma excelente análise onde identifica a emergência de um discurso do “sujeito predador” que precisa ter as suas ações reguladas pela racionalidade. A emergência deste sujeito seria mais uma investida daquilo que Foucault denominou como sendo o bio-poder. Este pretende regulamentar, normatizar e planejar toda a vida.

Referências Bibliográficas

1. ASPIRAS, Rubem B. The concept of environmental education. In: *SOURCEBOOK in Environmental Education for Secondary School Teachers*. Bangkok: UNESCO, 1990. cap.1,p.8-12.
2. BARNES, B. T. S. *Kuhn y las Ciencias Sociales*. Mexico: Fondo de Cultura Económico, 1986.
3. BOWERS, C. A. *Education, Cultural Myths and the Ecological Crisis: toward deep changes*, Albany: State University of New York Press.
4. BRANDÃO, C. R. *Lutar com a Palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
5. CALLICOTT, B. J. *In Defense of the Land Ethic: essays in environmental philosophy*. Albany: State New York University Press, 1989.
6. _____. [Ética, Universidade e Meio Ambiente]. Conferência proferida no Seminário Internacional sobre “Ética, Universidade e Meio Ambiente” realizado na UFRGS, Porto Alegre em maio de 1992 a.
7. _____. Intrinsic value, quantum theory, and environmental ethics. *Environmental Ethics*, Denton, V.17, 1985.
8. _____. Rolston on intrinsic value: a deconstruction. *Environmental Ethics*, Denton, v.14, 1992b.
9. CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986.

10. CARVALHO, I. C. *Territorialidades em luta*. Rio de Janeiro: FGV, 1989, Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1989.
11. CIVITA, R. (Ed.). *História do Pensamento*, São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Os pensadores)
12. COUSIN, N. (Org.). *Nobel Prize Conversation*. Dallas: Saybrook Books, 1985.
13. DECLARAÇÃO de Porto Alegre sobre Universidade, Ética e Meio Ambiente. Porto Alegre: Congresso Internacional de Ética, Universidade e Meio Ambiente, UFRGS, 1992.
14. DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)
15. FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
16. GABEIRA, F. *Green Peace; verde guerrilha da paz*. São Paulo: Clube do Livro, 1988.
17. GUATTARI, F. *As três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
18. HEISENBERG, W. *Physics and Philosophy*. New York: Harper & Row, 1962.
19. JAMES, W. *Varieties of Religious Experience*. New York, Longnas, Green, 1925. Apud ROLSTON III, H. *Philosophy gone Wild. Buffalo*. Prometheus Books, 1986. p.91.
20. KELLEY, (Ed.). *The Home Planet*. Reading: Addison-Wesley, 1988.
21. KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
22. LEOPOLD, A. *A Sand County Almanac, and Sketches Here and There*. New York: Oxford University Press, 1989.
23. NEWTON, I. *Princípios Matemáticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
24. PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A Nova Aliança*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.
25. REGAM, T. The nature and possibility of environmental ethic. *Environmental Ethics*, Denton, v.3, 1981.
26. ROLSTON, III, H. *Environmental Ethics: duties to and values in natural world*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
27. _____. *Philosophy gone Wild*. Buffalo: Prometheus Books, 1986.
28. _____. [Ética, Universidade e Meio Ambiente] Conferência realizada durante o

Seminário Internacional de Ética, Universidade e Meio Ambiente na UFRGS, Porto Alegre, em maio de 1992.

29. _____. Is there an ecological ethic? *Ethics*, v.85,1975.
30. ROUTLEY, R.; ROUTLEY, V. *Is there a need for a new, an environmental ethic?* World Congress of Philosophy, 15., Sophia, 1973. Proceedings. Sophia: Sophia Press, 1973.
31. _____. Against the inevitability of human chauvinism. In: GOODPASTER, K.; SAYRE, K.(Eds.). *Moral Philosophy and Twenty First Century*. Notre Dame: Notre Dame University Press,1979.
32. SANTOS, B. S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro:Graal,1989.
33. SERRES, M. *O Contrato Natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
34. SHEPARD, P; McKINLEY, D. (Eds.). *The Subversive Science*. Boston: Houghton Mifflin,1969.
35. VIOLA, E.; LEIS, H. *A desordem da biosfera e a nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo*. S.l: s.n., 1989. Trabalho apresentado no Grupo de trabalho "Ecologia, Política e Sociedade", no 13º Encontro Anual da ANPOCS, de 23-27 de out.1989, Caxambu, MG.
36. VEIT, L. *Palestra* realizada durante o Seminário Avançado de Pesquisa em Educação, coordenado pela professora Maria Helena Veit. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, PPGE, 1993.
37. WORTMANN, M. L. et al. Livros-textos de Ciências: uma análise preliminar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.12, n.1, p.65-70, jan/jun.1987.

Este texto é resultante de estágio realizado no Environmental Ethics Program da University of North Texas, em novembro de 1993. O estágio foi possível com o auxílio do fundo proveniente do Prêmio Jovem Pesquisador conquistado pelo autor no IV Salão de Iniciação Científica da UFRGS- outubro de 1992.

Mauro Grün é aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

Endereço para correspondência:
Av. João Pessoa, 41 - Ap. 323
90.040-000 - Porto Alegre/RS - Brasil
ou
CPG/EDU - UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 7º andar
90.046-900 - Porto Alegre/RS - Brasil
E-mail: MGRUN@VORTEX.UFRGS.BR



19(2):197-207
jul./dez. 1994

O AMBIENTE EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Hans-Georg Flickinger

RESUMO - *O ambiente epistemológico da Educação Ambiental.* Baseando-se na experiência de um projeto de investigação, na Universidade de Kassel/Alemanha, o autor tenta mostrar que a educação ambiental deveria dar-se conta de seu específico contexto epistemológico. Ao questionar a estratégia pós-cartesiana de objetificação, nas modernas ciências naturais, a lógica temporal dependendo do ponto de vista antropocêntrico ou físico, ou a explicação causal dos fatos ambientais, a educação ambiental deveria recuperar a responsabilidade íntima do agir humano, do dia a dia, pelas crises da natureza.

Palavras-chave: *Hermenêutica, Educação Ambiental, Epistemologia*

ABSTRACT - *The epistemological environment of Environmental Education.* Based on the experience of a research project, at Kassel University/Germany, the author tries to show that environmental education should be aware of its specific epistemological context. In questioning the postcartesian strategy of objetification in modern natural sciences, the logic of time depending on the anthropocentric or physical point of view, or the causal explanation of environmental facts, environmental education could be able to restore the responsibility of everyday human activity for the in nature crisis.

Key-words: *Hermeneutics, Environmental Education, Epistemology*

Quem se sentir obrigado a preocupar-se com possíveis conseqüências das crises do meio ambiente para a área da Educação, encontrará uma situação bastante confusa. As discussões em torno da educação ambiental ainda não chegaram à criação de princípios ou critérios claros, capazes de oferecer base segura a partir da qual poderíamos pensar em projetos de implementação de uma respectiva prática de ensino. Muito pelo contrário, o consenso mínimo, até hoje estabelecido, não passa da opinião segundo a qual algo de novo deveria ser elaborado, já que as várias disciplinas envolvidas nas questões ambientais – biologia, química, engenharia, direito etc. – demonstram cada vez mais abertamente sua impotência referente à necessária abordagem da estrutura complexa do meio ambiente. A sensação de desamparo profundo, frente à falta de fundamentos suficientes para uma prática educacional, dirigida para a conscientização em relação aos problemas ambientais está omnipresente. Por isso, não se pode esperar de ninguém uma solução rápida do impasse; deveríamos, no entanto, tentar, num esforço comum, contribuir com alguns elementos no mosaico cuja forma final não pode ser antecipada. Neste sentido, as considerações que seguem expõem apenas alguns aspectos, às vezes despercebidos ou recalçados, do horizonte dentro do qual a educação ambiental está buscando seu espaço próprio¹.

1. Um exemplo vivido

Permito-me iniciar meus raciocínios com um breve olhar de uma experiência vivida ao longo de um projeto de pesquisa, na minha universidade alemã², a fim de extrair daí aqueles pontos que poderiam servir-nos como referências importantes a considerar para a educação ambiental.

Perto de uma pequena cidade alemã, numa região aparentemente idílica, os moradores de uma aldeia enfrentaram, ao início dos anos oitenta, uma série de problemas obviamente inexplicáveis. De repente, a água potável mudou de cor e cheiro, as crianças na escola queixavam-se de dificuldades respiratórias e uma pequena empresa do ramo alimentício foi obrigada a parar sua produção devido à alta contaminação dos recursos naturais. Logo em seguida, os primeiros moradores abandonaram a região vendendo suas casas muito abaixo do preço de mercado, a fim de fugir destes problemas. Uma seqüência de “anomalias”, tomou conta da região inteira, tradicionalmente considerada como sendo um lugar de alto valor para o recreio da população vinda da cidade. Que poderia ter acontecido para que uma região inteira tivesse perdido sua tranquilidade, já que a ocupação do espaço físico, até então, não dera sinais quaisquer de estragos significativos do meio ambiente? Como chegar às raízes de um problema que surgia assim, inesperadamente, no ambiente físico ?

Ao chegar à região atingida, nosso grupo de pesquisadores não encontraria indicadores visíveis que os levassem a encontrar um pista para a explicação dos

fenômenos. Muito pelo contrário, as normas ambientais da lei haviam sido respeitadas, a atividade econômica bastante limitada não poderia ter causado impacto tão grande e a administração pública, com seus profissionais das diversas áreas, esforçava-se por recuperar o controle da situação. Em vão! As investigações da água, do ar, dos alimentos e produtos agrícolas só conseguiam levantar os dados da contaminação existente sem, no entanto, poder entender o que se passara.

Frente a um tal panorama, nossos pesquisadores não viram muito sentido em reproduzir o levantamento e cadastramento dos dados nas diversas áreas; este trabalho já estava feito. Fazia-se necessário buscar um outro caminho, talvez complementar, para poder *compreender* os fatos. Por isto, em vez de recorrer aos instrumentos tradicionais da pesquisa analítico-experimental, os cientistas decidiram escolher um procedimento pouco comum, ou seja, uma “metodologia” à primeira vista irracional se comparada às regras do jogo científico: eles começaram a frequentar os lugares sociais da população imiscuindo-se, gradativamente, na preocupações, histórias e temores das gerações quanto ao futuro na região, a fim de juntar, depois de tais encontros, o ouvido e vivido num quadro detalhado do lugar. Aos poucos, eles descobriram, por meio de vários detalhes referentes à história da região e aos temas que aparentemente haviam se tornado *tabu* por parte dos moradores, que quarenta anos atrás, durante o regime nazista, fora implantada uma grande empresa do ramo da indústria bélica perto da aldeia, empresa esta que explorara mão-de-obra forçada e sob péssimas condições, para trabalhadores de ambos os sexos, os quais haviam sido recrutados nas regiões ocupadas pelo regime nazista e sobretudo entre a população judaica e os opositores políticos das grandes cidades. Os habitantes da região perceberam o contexto político-ideológico, a existência da fábrica, embora muito bem disfarçada para todos e – “fizeram de conta” que não sabiam de nada. Como os velhos moradores posteriormente diziam, todo mundo teria apenas “ouvido falar” do assunto reprimindo-o, porém, para si mesmo. O esquema de perfeita organização administrativa das atividades da fábrica ajudou a conservar tal comportamento, não deixando a crueldade diária marcas visíveis no dia a dia da população regional.

Não é de admirar que, depois da implosão do regime nazista, os habitantes locais tentassem recalcar, coletivamente, o passado bárbaro da região, levados, sobretudo, pela necessidade de se identificarem com o seu ambiente próximo de vida, sem assumir, no mundo do pós-guerra, o lado histórico perturbador. Após o fim da guerra, a memória do homem da região reprimiu o que poderia levá-la a uma inquietação muito profunda em relação ao lugar “próprio” da vida individual e coletiva.

A consciência da população construída em cima do recalque de um passado de horror, conseguiu manter-se bem consigo mesma até o momento em que o próprio ambiente físico trouxe o passado de volta ao acordar, aos poucos, a “memória” gravada no solo e na água. Como se sabe, a indústria bélica representa uma das atividades mais contaminadoras e perigosas que o homem exerce, com resíduos de

alta toxicidade e difícil degradação; os campos recentemente deixados pelo exército dos aliados, na Alemanha, estão dando prova triste deste fato. Pior ainda, os efeitos da contaminação surgem, muitas vezes, com bastante demora devido a lentas reações combinatórias em nível químico ou geológico. Como exemplo, vale lembrar o complexo sistema das águas subterrâneas, atingido, freqüentemente, com anos de atraso, por substâncias depositadas clandestinamente. Foram tais efeitos de longo prazo que criaram, com quarenta anos de atraso, os problemas até aí simplesmente desconhecidos pela população. Em outras palavras, o solo, a água e o ar fizeram reaparecer um passado do qual o homem se julgava livre; a memória do ambiente físico guardava em si também, sem mecanismos de auto-repressão, um passado que, de fato, marcara a população forçando-a agora a assumir aquilo que por ela fora tão cuidadosamente negado e recalçado. A conta do passado, apresentada assim inesperadamente pela natureza, viera pôr em cheque a autoconsciência tão penosa e, ao mesmo tempo, tão levemente construída. Importante notar é que não foi a metodologia cientificamente legitimada que levou nossos pesquisadores a detectar a incompatibilidade entre a memória humana e aquela do ambiente físico, mas sim a tentativa de *compreender* o que havia acontecido e fora tão minuciosamente documentado via levantamento de mapeamento de dados da contaminação. O ambiente físico revelava sua memória própria, ou seja, sua memória contestadora dos mecanismos psicofísicos da consciência humana, manifestando sua própria importância como fator constitutivo à compreensão da crise ambiental. Este, segundo me parece, o resultado principal da tentativa de descobrir as causas do desamparo aparente que rege o comportamento do homem frente à destruição, por ele mesmo desencadeada. À base desta experiência, proponho-me a identificar, em seguida, alguns aspectos de maior importância para a discussão da educação ambiental, dando maior peso à abordagem epistemológica das investigações.

2. A tirania do olhar

O gerenciamento dos resíduos provindos da atividade humana em escala industrial pode ser caracterizado por um aspecto predominante, isto é, pela tentativa de fazer desaparecer tudo da “vista” que não agrade mais nossos sentidos ou até ameace nosso bem-estar momentâneo. A invisibilidade torna-se o critério pelo qual medimos o sucesso da política ambiental, dando-se a sociedade o luxo de despreocupar-se com as conseqüências não visivelmente presentes de seu relacionamento com o ambiente. Pior ainda, nossa sociedade tem o dom de excluir do olhar aquilo do qual ela quer se desfazer desenvolvendo, por isso, tecnologias ambientais cada vez mais sofisticadas. Exemplo disto é a canalização do esgoto que, sem ou com tratamento, é jogado nos rios e no mar³, até a incineração do lixo hospitalar ou o depósito dos resíduos nucleares⁴, em cujos procedimentos observa-se a “regra” de evitar o confronto visual que equivale a ocultar do olhar o “*avesso*” do chamado

“progresso” da civilização. O depósito do lixo comum iria atingir, a médio prazo, o solo e a água; a incineração, mesmo com alta tecnologia de filtragem aérea, teria que reconduzir, finalmente, as substâncias filtradas para um depósito sólido; o tratamento do esgoto, isto é, dos efluentes de uma empresa ou de um município, não conseguiria evitar a necessidade de tratar os resíduos do próprio tratamento. Tudo indica um gerenciamento fixado na convicção de ter que fazer desaparecer da vista aquilo que incomoda. O auge provisório desta tendência está sendo atingido pela exportação do lixo altamente tóxico dos países industrializados para o hemisfério sul do globo. Porém, mesmo neste caso já se percebe a inviabilidade de um tal procedimento que desvincula as regiões de produção dos resíduos daquelas que deveriam funcionar como seus receptores.

Não há dúvida de que tal desacoplamento dos lugares de origem e do tratamento “final” dos resíduos, igual à mera transferência dos resíduos de um corpo receptor ao outro, tem efeito enganador quanto à suposta solução dos problemas ambientais; pois o homem moderno está acostumado a não tomar a sério os fatos que não vê ! Tal comportamento intelectual-científico tem suas raízes na concepção racionalista do mundo moderno. Nos trilhos da perspectiva pós-cartesiana das ciências naturais, o mundo só existe enquanto objetificado, isto é, colocado à disposição de uma racionalidade instrumental. O que escapa do olhar objetificador do cientista parece não existir como tema de pesquisa, já que o instrumental metodológico não providencia acesso nenhum a tais “realidades”. Quero mencionar apenas o caso da psicologia empírica, que consegue tratar, no máximo, o comportamento visível das pessoas, sem buscar acesso a um mundo que se esconde da vista. Neste sentido, a concepção metodológica das ciências modernas não só penetra e marca nossa consciência (ou seja, nossas idéias da validade restrita de nosso conhecimento); esta concepção possibilita, antes de tudo, o possível ocultamento ou, melhor ainda, o recalque de uma realidade por nós produzida, sem ser por nós assumida enquanto tal. Em outras palavras, o recalque coletivo de um passado ameaçador baseia-se nesta validade exclusiva dada ao olhar objetificador como meio único do nosso acesso ao mundo externo, objetivo. Sabemos hoje que o gerenciamento ambiental não passa de um deslocamento circular dos problemas pelos diversos ambientes físicos, obedecendo à máxima segundo a qual um problema estaria sendo resolvido desde o momento em que desaparecesse do horizonte de nossa visão: do solo para o ar, do ar para água, da água para o solo etc. Mesmo assim, continuamos a nos enganar quanto a este processo, com o auxílio legitimador de um saber científico determinado pela tirania objetificadora do olhar enquanto sentido exclusivo da mediação do mundo⁵.

Esta chamada “tirania do olhar”⁶ configura-se, obviamente, como condição de possibilidade do ocultamento de um contexto histórico e sistêmico, capaz de identificar as origens remotas de uma enorme crise ambiental. Sem corromper a exclusividade do olhar enquanto sentido privilegiado da mediação do mundo real, não teríamos chance nenhuma de descobrir nossos enganos que, de fato, represen-

tam auto-enganos. Na medida em que não fomos forçados a sair do conhecimento racional-objetificador, no sentido de encontrar seu avesso complementar, não quebraremos o tabu quanto ao nosso passado, à nossa própria história.

No projeto mencionado, tal convicção levou os pesquisadores a investigarem a crise aparentemente inexplicável, por meio da recuperação da história da região, história esta que, recalcada durante décadas por parte dos moradores, foi trazida à presença, à revelia destes, pelo próprio ambiente físico. Foi a “memória involuntária”⁷ que os pesquisadores reativaram, através do confronto dos moradores com o seu passado, ao longo de conversas e diálogos sociais dos quais os moradores não conseguiram afinal fugir. Mais ainda, a população entrou num processo de reapropriação da história recalcada, condição esta sem qual não poderia ter assumido a participação consciente no planejamento de seu próprio futuro depois do desastre. Assim, os pesquisadores descobriram ou, melhor ainda, redescobriram o contexto verdadeiro da crise antes inexplicável, servindo-se do diálogo social como meio capaz de reativar aquele sentido humano que escapa às restrições do olhar objetificador das ciências “cartesianas”: o diálogo exige o *ouvido* como seu órgão mediatizador por excelência, isto é, seu sentido principal abrindo, assim, um novo espaço para a compreensão não apenas dos fatos objetivos mas, também, do próprio homem que está envolvido na criação destes fatos.

Sem dúvida, uma educação ambiental que não quisesse dar conta da necessária recuperação da história tanto humana, quanto daquela inscrita no espaço físico-natural perderia, inevitavelmente, a chance de se servir (na tentativa da conscientização ambiental, do seu autêntico campo de ação) do diálogo, da compreensão e interpretação, reduzindo sua tarefa à mera explicação do *status quo*, em vez de tematizar o horizonte inteiro dos problemas ambientais, dentro do qual tais fatos adquirem seu sentido verdadeiro.

3. Uma lógica temporal diferente

O segundo aspecto importante da experiência vivida no decorrer do projeto de pesquisa citado, remete a uma diferença fundamental entre a visão temporal antropocêntrica e a lógica do tempo inserida no ambiente físico-natural. Enraizada na concepção do domínio da razão humana, a dinâmica com a qual o homem moderno apropria-se dos recursos do meio ambiente, repondo nele os resíduos provindos do processo explorativo, segue critérios temporais concentrados no ritmo imposto pelos interesses materiais e sociais da vida moderna, ou seja, da sociedade industrial-tecnológica. O chamado antropocentrismo, dominador de nossa relação com o meio ambiente, submete, de fato, o cálculo do tempo às finalidades decididas por parte do homem. No entanto, não é apenas a vida humana, seus ciclos de gerações, que determina o interesse que a liga à natureza exigindo, por exemplo, a preocupação com a responsabilidade moral das futuras gerações⁸; muito pior, tal interesse está

sendo cada vez mais entregue à lógica de uma racionalidade econômica, identificada com o sistema capitalista, cujo ritmo de valorização se desdobra com velocidade potenciada. Já chegamos ao ponto de o homem submeter o ambiente e a exploração de seus recursos físico-naturais a esta lógica temporal prescrita pela economia capitalista global, com seus efeitos cada vez mais acentuados. Observa-se tal ritmo, por exemplo, na exploração intensificada dos recursos hídricos ou fósseis, pelas dificuldades crescentes de tratar as quantidades abundantes de lixo tóxico, de resíduos sólidos contaminados⁹ etc., ao passo que o desenvolvimento de uma tecnologia ambiental sofisticada não consegue mais dominar os efeitos assustadores. A dimensão do problema só enxerga quem se der conta das conseqüências de uma rápida melhoria de produtividade no mundo até há pouco real-socialista, com crescimento da exploração da natureza e da produção de resíduos...

A esta lógica temporal inerente às atividades econômico-sociais da sociedade, o ambiente físico-natural opõe uma estrutura temporal bem diferente, obedecendo a perspectivas muito mais demoradas em seu agir e reagir. Por isto, o ambiente não acompanha o ritmo imposto pelo homem guardando, por exemplo, cicatrizes provocadas pela atividade exploradora ao longo de prazos que ultrapassam em muito os limites do olhar antropocêntrico. Ora, a experiência de nosso projeto de pesquisa referente aos resíduos da segunda guerra mundial, ou a surpreendente contaminação da água subterrânea pelos resíduos de uma mineração antiga¹⁰ demonstram perfeitamente o cruzamento de duas lógicas temporais incompatíveis quando, como visto, o ambiente físico-natural assume a função de uma memória involuntária que atrapalha, em momentos inesperados, a racionalidade do agir humano. A fisiologia do meio ambiente, marcada pelas intervenções humanas de curto prazo, por sua vez, não pode ser submetida com sucesso, à cirurgia baseada na mesma racionalidade técnico-instrumental que tem levado ao processo explorador e devastador do meio ambiente; sua autêntica estrutura temporal está determinada por uma outra lógica. Só para dar um exemplo ilustrativo, quero lembrar os grandes problemas enfrentados, hoje, pelo planejamento urbano e regional. As tradicionais formas de ocupação selvagem ou, pelo menos, desordenada, de espaços físicos nas grandes cidades brasileiras, criaram sérios riscos para a população, devido ao desconhecimento referente à história do uso das áreas municipais. Não existe ninguém, por exemplo, na área da administração pública, capaz de reconstruir a história de um território previsto para a construção de um conjunto habitacional, sob o ponto de vista de antigas contaminações do solo, da água ou dos efeitos combinatórios, possivelmente efetivados pela reação de substâncias tóxicas, enteradas nos solo. É igualmente difícil fazer um prognóstico do comportamento de espaço físico sem conhecer, por exemplo, os depósitos clandestinos de lixo, causados por uma atividade industrial ou doméstica que, há tempo, se mudou para outro lugar em busca de condições de sua ampliação. Seria fácil prolongar a enumeração de casos semelhantes; encontraríamos sempre o mesmo enfoque problemático, ou seja, a falta de conhecimento da lógica temporal do meio físico-natural, falta esta

que vem a perturbar, em situações inesperadas, a determinação antropocêntrica de nossa relação com o meio ambiente. Qual seria, frente a este cenário marcado pela incompatibilidade das lógicas temporais em jogo, a tarefa a extrair para a educação ambiental? Como poderíamos reagir, a fim de reapropriar-nos da noção de estrutura temporal apropriada, inscrita no ambiente físico?

A meu ver, qualquer tentativa de abordar os problemas aí expostos teria que considerar a compreensão das crises do meio ambiente, através de uma aprendizagem capaz de tematizar o contexto determinado pela dupla lógica temporal acima caracterizada. Isto significaria não somente a apropriação da história, tanto humana, quanto físico-natural, inscritas no mundo vivido mas, igualmente, o esclarecimento da sua interferência mútua, das incompatibilidades de suas lógicas e dos riscos causados a partir do momento em que o homem queira impôr, de modo unilateral, sua própria racionalidade quanto ao tempo como critério exclusivo. Tal aprendizagem deveria basear-se na recuperação do sentido daqueles sinais marcados no ambiente físico, os quais indicam a história à qual a natureza foi submetida pelo homem e contra a qual sua autêntica lógica temporal rebela-se mais cedo ou mais tarde. Quem sabe, talvez seja este um dos caminhos que nos leve, também, à consideração das implicações de nosso agir no dia a dia, em relação ao nosso meio ambiente; consideração esta que deveria levar em conta, por exemplo, os fatores ambientais já *antes* da decisão quanto à ação, em vez de seguir apenas uma estratégia “*end of pipe*”.

4. O meio ambiente como texto: explicação e/ou compreensão

A discussão em torno de problemas ambientais, hoje, está visivelmente dominada pelas ciências naturais e tecnológicas com sua metodologia objetificadora, esperando a sociedade soluções, antes de tudo, que venham dessas áreas. Fala-se, neste contexto, por exemplo, na redução dos níveis de contaminação da água, do ar, e do solo; em limites da tolerância do ambiente físico e orgânico; ou em normas de saúde a serem preservadas através de um gerenciamento e uma legislação ambientais severos. Tais investigações, combinadas com a euforia quanto ao crescimento sensível de investimentos na tecnologia ambiental de ponta, impõem as normas cientificamente legitimadas, insinuando ao próprio cidadão a idéia de poder descarregar sua responsabilidade quanto ao meio ambiente nas mãos dos cientistas, administradores e engenheiros ambientais. Encena-se, assim, um dualismo perigoso no nosso relacionamento com o ambiente físico-natural, ou seja, uma abordagem regida, por um lado, pelas normas técnico-científicas das ciências naturais e uma outra orientada, por sua vez, pelos interesses econômico-sociais. Ora, não é de admirar que tal dualismo tenha marcado, em escala crescente, nossas próprias formas de percepção das questões ambientais ao desacoplar a prática objetificadora das ciências naturais e técnicas — sobretudo a química, biologia, medicina e enge-

nharia mecânica — do comportamento dos indivíduos e das comunidades em relação à natureza física. Em consequência deste dualismo de percepção, que levou a uma certa imunização mútua entre as duas “culturas” do comportamento ambiental, fica cada vez mais difícil restituir à consciência a sua interdependência íntima, já que cada tipo de abordagem remete a diferentes métodos cientificamente legitimados: as ciências naturais num racionalismo objetificador de explicação causal, ao passo que o agir econômico-social busca seus critérios através de processos mais ou menos democráticos de decisão¹¹. Se buscarmos uma saída que possa superar o dualismo apontado, levando-se em conta o fato de a própria educação reforçar a fragmentação disciplinar da ciências ambientais, não podemos fugir de duas condições. Primeiro, seria necessário revincular as questões ambientais¹² ao agir humano que as originou; e, segundo, tal revinculação do homem ao meio ambiente teria que recorrer a uma postura científica *não mais objetificadora*, portanto, não mais reduzida ao modelo da explicação causal de fatos, usada pelas ciências “duras”.

Ao levar em consideração estas condições, chegamos a propor a abordagem hermenêutica como possível saída do impasse. Em contrapartida ao método causal-explicativo, baseado na separação primordial entre o sujeito conhecedor e seu objeto de investigação, a hermenêutica, como doutrina de compreensão, pressupõe a inserção do homem na sua história e linguagem, horizontes estes frente aos quais ele deveria buscar o sentido, tanto dos fatos quanto de seu próprio agir e a inter-relação entre ambos. Em outras palavras, o ato de compreensão exigiria, por parte do sujeito conhecedor, sua disposição de se entregar a tais horizontes e, se necessário, corrigir suas próprias convicções. Em vez de dominar, na qualidade de sujeito conhecedor, o processo do conhecimento, o homem experimentaria a si mesmo expondo-se ao risco de perder sua autocerteza inicial. Trata-se, portanto, de um processo de interpretação da experiência como ato de construção de sentido frente a fatos aparentemente objetivos.

Para dar uma idéia do enfoque visado pela hermenêutica, volto a lembrar as origens desta postura intelectual, a saber, a estrutura dada na interpretação de um texto; na busca de compreender um texto, não podemos simplesmente lhe impor convicções, opiniões ou perguntas motivadas por experiências estranhas a ele. O texto, por assim dizer, *nos fala*, provocando perguntas. Simultaneamente, vale dizer que o acesso ao sentido de um texto é determinado, em parte, por uma certa pré-compreensão, isto é, por pré-conceitos nossos, que condicionam a possibilidade de qualquer condicionamento adequado, devido à colocação do horizonte da compreensão junto aos pré-conceitos iniciais. Em outras palavras, o sentido do texto, resultado da interpretação, *consitui-se* ao longo de um jogo de pergunta e resposta, de um diálogo entre intérprete e texto, que não admite o domínio exclusivo, seja por parte do intérprete ou do texto ele mesmo. O texto recusa-se a revelar um *possível sentido* autêntico-original, da mesma maneira que o intérprete vê-se forçado, ao longo da interpretação, a corrigir suas convicções iniciais, assemelhando-se ao horizonte de sentido oferecido pelo texto. Neste sentido, o processo de interpretação

faz com que o intérprete se auto-esclareça em relação a seus pré-conceitos originais, exigindo de si um novo posicionamento intelectual e comportamento prático. Assim, o querer compreender o texto supera, necessariamente, uma sua mera explicação causal que estaria condicionada pelo desacoplamento radical do sujeito conhecedor em relação ao objeto de investigação. Na verdade, a compreensão, enquanto processo de construção de sentido, deve-se à íntima *interação* entre sujeito conhecedor e o horizonte exposto no “objeto”.

Sem poder estender-me na caracterização da hermenêutica como modelo complementar àquele da explicação causal-objetificadora das ciências naturais, gostaria ainda de sublinhar a necessidade de se fazer experimentos na educação ambiental, com tal modelo, isto é, de se tentar ler e interpretar o meio ambiente *como se fosse um texto*, cujo sentido só poderia ser decifrado tendo-se em vista um tipo de questionamento que envolvesse o próprio homem. E para tanto, a história das crises ambientais deveria ser reconstruída como história do íntimo envolvimento entre o homem e o seu ambiente físico-material. Tarefa esta, cujo cumprimento dependeria, em última instância, de nossa disposição de reconhecer, na história do ambiente, a nossa própria história, e a inutilidade de tentarmos negá-la. Sem dúvida, uma *verdadeira educação ambiental* deveria levar-nos à apropriação de nosso meio ambiente enquanto processo de nossa própria auto-apropriação; só assim poderíamos evitar processos de recalque individuais e coletivos em relação à história de nossas interferências na natureza, junto às conseqüências catastróficas que tais processos provocariam.

Notas

1. O termo “educação ambiental” poderia levar ao equívoco segundo o qual a área da educação deveria ser completada por mais uma disciplina específica. Mesmo assim, continuo a usá-lo já que está sendo aplicado, em escala ampla, pela comunidade científica.
2. Na Universidade de Kassel, entre 1987 e 1992, fui diretor do Centro de Pesquisa “Homem - Meio Ambiente - Técnica”, onde o projeto citado foi realizado.
3. Como um dos piores exemplos, quero apenas lembrar o caso de Porto Alegre/RS, cujo esgoto cloacal é despejado, sem tratamento, no rio Guaíba.
4. À procura de tais depósitos, existe unanimidade quanto à escolha de lugares mais escondidos do olhar do dia a dia da população.
5. Em última instância, poderíamos falar, em relação às políticas ambientais, de uma política da transferência permanente de crises, de um meio físico para o outro, sem possibilidade de sua solução definitiva.

6. Esta expressão foi criada por Ulrich Sonnemann (*Über die okularyrannis*, Frankfurt, 1987)
7. Sirvo-me, aí, de um termo característico da obra de Marcel Proust: *Em Busca do Tempo Perdido*, devido a sua capacidade de mostrar que o passado, enquanto tal, não poderia ser recuperado atingindo, no presente, sentido próprio.
8. Ver, quanto a esta preocupação, Jonas Hans: *Das Prinzip Vernantwortung*, Frankfurt, 1979 (O princípio responsabilidade)
9. No projeto PADCT/CJAMB, no Centro de Ecologia da UFRGS, está sendo trabalhado o problema das cinzas, resíduos da mineração, como um caso típico, capaz de demonstrar a lógica própria do tempo do meio ambiente físico.
10. Trata-se da região de Charqueadas/Jacuí
11. É inevitável o fato de os critérios resultantes de um processo consensual político seguirem considerações às vezes opostas à racionalidade científica; fato este que poderia ser confirmado pelo convívio precário da ciência com a política, por exemplo, no processo da legislação ambiental, ou na administração pública do meio ambiente. Seria este o lugar conflituoso de um “gerenciamento ambiental”.
12. Existe um certo impasse quanto a este ponto: nem uma “super”-disciplina, chamada ciência ambiental, nem a mera inclusão de aspectos ambientais das diversas disciplinas existentes – a química ambiental, biologia ambiental, sociologia ambiental – conseguiria resolver o problema estrutural, manifesto pelo dualismo metodológico acima exposto.

Hans-Georg Flickinger é professor de Filosofia da PUCRS e pesquisador visitante do CPG em Ecologia da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Goethe str 30
34119 - Kassel, Alemanha



19(2):209-214
jul./dez. 1994

ÉTICA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Eugene Hargrove

RESUMO - *Ética ambiental e educação ambiental.* A aplicação da ética ambiental é inibida pela influência de três posições filosóficas básicas — utilitarismo, pragmatismo e positivismo lógico — as quais formam a base do pensamento econômico moderno. Esse tipo de pensamento, que é considerado objetivo e livre de valores, caracteristicamente envolve a transformação de valores sociais tradicionais — por exemplo, estético, cultural, científico, espiritual etc. — em termos econômicos. Na América do Norte, Estados Unidos e Canadá, essa conversão impede os propósitos de muitas leis ambientais as quais se destinam a promover conjuntos de valores sociais, sempre omitindo, intencionalmente, o valor econômico. A fim de preparar as crianças para serem futuros cidadãos, não apenas consumidores, os educadores precisam explicitamente ensinar-lhes os valores tradicionais da sua sociedade e como estes se relacionam com o meio ambiente. Embora a literatura sobre a ética ambiental possa ser útil internacionalmente, para propósitos comparativos, deve-se tomar cuidado ao apresentá-la às crianças, uma vez que os valores ambientais de um país podem ser socialmente destrutivos em outro.

Palavras-chave: *educação ambiental, ética ambiental, currículo e educação ambiental, ensino e educação ambiental.*

ABSTRACT - *Environmental ethics and environmental education.* The application of environmental ethics is inhibited by the influence of three early philosophical positions, utilitarianism, pragmatism, and logical positivism, which form the basis for “modern” economic thought. This kind of thinking, which is considered objective and value-free, characteristically involves the conversion of traditional social values — for example, aesthetic, cultural, scientific, spiritual etc — into economic terms. In North America, the United States and Canada, this conversion thwarts the intentions of most environmental laws, which are intended to promote sets of common social values, from which economic value is always intentionally omitted. To prepare children to be citizens, not just consumers, educators need explicitly to teach them about their society’s traditional values and how they relate to the environment. Although environmental ethics literature internationally may be useful for comparative purposes, care should be taken in presenting them, since the environmental values of one country may be socially destructive in another.

Key-words: *environmental education, environmental ethics, curriculum and environmental education, teaching and environmental education.*

Como a ética ambiental ainda não faz parte da educação primária e secundária, mesmo nos Estados Unidos, quaisquer comentários a respeito são especulativos. A título de advertência, também é importante mencionar a possibilidade de que aquilo que pode funcionar nos Estados Unidos poderá funcionar menos bem, ou nem sequer funcionar, em outras regiões do mundo. Para que uma ética ambiental seja eficaz em determinada sociedade, deve ser firmemente baseada nas atitudes culturais e nos valores que evoluíram historicamente naquela sociedade. Ao tomar de empréstimo pontos de vista de outras regiões do mundo, os educadores devem cuidar para não usarem elementos que conflituem com suas próprias normas societais. Por exemplo, a idéia de parque nacional, conforme evoluiu nos Estados Unidos, é considerada imperialista e colonialista nos países asiáticos, onde a sua aplicação freqüentemente leva a perturbações sociais e descontentamento, quando a população local é removida de terras que habita ou vem usando há séculos.

Também existe uma lacuna muito grande entre a teoria e a prática. A literatura sobre ética ambiental tende a ser orientada para a teoria, e a maneira como se funde com questões práticas é algo que nem os teóricos, nem os ambientalistas profissionais conseguiram resolver até agora. A quantidade de teorias disponíveis aumentou significativamente na última década, e, conseqüentemente, cidadãos preocupados, em busca de orientação podem ser facilmente assoberbados pela plethora de posições conflitantes entre as quais devem escolher.

Finalmente, existem os problemas especiais inerentes à tentativa de ensinar ética a crianças. Esses vão desde as preocupações dos pais de que se ensine às crianças algo inapropriado até as realidades práticas de que o desenvolvimento mental da criança limite o que pode ser feito em várias idades. Conforme disse Aristóteles há muitos séculos, não é possível ensinar ética a crianças pequenas, e até alcançarem idade suficiente muitas vezes é tarde demais. Devido a estas dificuldades, acredito que seja melhor concentrar-se não em converter teoria corrente sobre ética ambiental em material curricular, mas sim em valores ambientais gerais que sejam amplamente aceitos e consistentes com a história das idéias que realmente formaram as percepções ambientais em países específicos.

Tal abordagem basear-se-ia no desenvolvimento do caráter, em termos de valores e virtudes, antes do que no ensino de princípios éticos específicos. Neste sentido, não teria como alvo a tomada de decisões particulares, mas antes o desenvolvimento de um contexto geral para a tomada de decisões éticas.

Ao decidir quais valores ensinar, recomendo que os educadores trabalhem da frente para trás, partindo daquilo que é necessário para facilitar a tomada de decisões sobre o meio ambiente pelo cidadão e pelos profissionais do meio ambiente, aquilo que é necessário para prepará-los do ponto de vista educacional, para essas decisões adultas. Examinem primeiro as suas leis e políticas relativas ao meio ambiente, para ver que valores específicos poderão ser os mais apropriados à tomada de decisões ambientais. Nos Estados Unidos, por exemplo, são freqüentemente enumerados valores nos preâmbulos da legislação relativa ao meio ambiente: “valor

estético, ecológico, educacional, histórico, recreativo e científico”, na Lei sobre Espécies em Risco (Endangered Species Act), “valor científico, educacional, cênico, ou histórico”, na Lei de Regiões Silvestres (Wilderness Act), e “aspectos históricos, culturais e naturais da nossa herança nacional”, na Lei sobre Política Ambiental Nacional (National Environmental Policy Act). Em todos os casos, o valor econômico é omitido intencionalmente, de modo que os valores a serem promovidos teoricamente devem inibir ou limitar a promoção do valor econômico. No Canadá, valor econômico está incluído na lista de valores, porém continua a ser um entre muitos valores. Por exemplo, a Lei Ambiental do Yukon teoricamente deve promover “um relacionamento econômico, cultural, estético e espiritual com o meio ambiente”. Se os habitantes do Yukon puderem encontrar uma maneira de promover equitativamente todos os quatro valores, o valor econômico será limitado. Caso contrário, será executado simplesmente como uma lei econômica.

O desafio principal para educadores ambientais nos Estados Unidos e no Canadá é de encontrar uma maneira de preparar futuros cidadãos para lidar com os vários valores enumerados nestas leis, de modo tal que não sejam sobrepujados por valores econômicos. Correntemente, esses valores são tratados como valores “não-econômicos” que não se ajustam adequadamente à análise custo/benefício. Por isso, são convertidos em valores econômicos em termos de custos de viagem e disposição de pagar que não tem um bom desempenho quando confrontados com considerações econômicas padrão. Estas conversões ocorrem porque os profissionais do meio ambiente não foram treinados para poderem pensar em termos de valores ambientais. De fato, na maioria dos casos, foram incentivados a tomarem decisões “objetivas” — supostamente com base em fatos, “livres de valores”, inteiramente destituídas de um contexto filosófico. Esta objetividade é geralmente alcançada usando estudos científicos ou quantificando preferências do consumidor e aplicando uma análise de custo/benefício.

A crença de que tal tomada de decisões possa ser totalmente objetiva neste sentido, contudo, é de origem muito recente. Surgiu a partir de três posições filosóficas relativamente novas: Utilitarismo (meados do Século XIX), Pragmatismo (virada para o século XX), e Positivismo Lógico (período logo anterior e posterior à Segunda Guerra Mundial). Do Utilitarismo vem a idéia do bom e do prazer, do Pragmatismo a idéia de que todo valor é instrumental (baseado no uso, especificamente o uso humano), e do Positivismo Lógico a idéia de que afirmações éticas são arbitrárias, subjetivas, e expressões pessoais, irracionais, de emoção. Mescladas na forma das Ciências Econômicas modernas, estas três idéias transformam a decisão em nada mais do que a satisfação racional, porém egoísta (auto-interessada), de fortes aspirações pessoais, em um mundo de moderada escassez.

Apesar do fato de que as pressuposições das Ciências Econômicas modernas teriam causado repulsa entre pessoas cultas do Século XIX, agora são tão fundamentais ao modo de pensar das pessoas comuns, que as crianças as absorvem sem instrução formal em idade muito precoce, geralmente antes de começar a freqüentar

a escola. Como o pensamento econômico é um modo de pensar tão dominante no nosso século, provavelmente não será possível livrar-se dele. Contudo, deve ser possível colocá-lo dentro de um contexto maior onde causará menos mal no futuro do que faz hoje em dia. A fim de contrapor-se ao ponto de vista utilitarista, os professores poderiam enfatizar que, conforme observou Aristóteles, o bom não é realmente o mesmo que o prazer, dado que as pessoas frequentemente têm prazer em coisas ruins. Se o bom realmente fosse definido como o prazer, então não seriam possíveis quaisquer padrões éticos. Para contrapor-se ao pragmatismo no pensamento econômico, os professores devem frisar que comumente damos valor às coisas por elas próprias, assim removendo o valor intrínseco dos sistemas de valores, que os ambientalistas começaram a chamar de direitos para a Natureza. Como tais direitos se revelaram insustentáveis, a única saída é reinstalar os valores intrínsecos, que são criados quando os seres humanos escolhem valorizar as coisas por elas próprias. A fim de contrapor-se ao emocionalismo do positivismo lógico, os professores devem sublinhar que os valores não são criados individualmente e isoladamente, mas antes são ideais sociais que evoluíram através dos séculos e são aprendidos pelos membros da sociedade sem muito treinamento. Conquanto possa haver considerável discordância a respeito de como esses valores serão aplicados em casos específicos, quase nunca há discordância sobre quais são os valores básicos em determinada sociedade. Por exemplo, em uma audiência política nos Estados Unidos, a respeito do estabelecimento de uma área silvestre, embora possa haver discordância considerável a respeito de se um local específico tem valor como área de vida silvestre, ou se deve ser protegido por seu valor silvestre, não haveria diferenças de opinião sobre o que é valor de área silvestre, ou que seja neste contexto que deve ser tomada a decisão política. Inversamente, por exemplo, na Índia, a maioria das pessoas presentes a tal audiência não compreenderia nem reconheceria a legitimidade do valor de uma área silvestre. Provavelmente protestariam contra qualquer aplicação deste valor, baseado no motivo de que estas são invenções imperialistas e colonialistas, incompatíveis com as normas sociais do seu país.

A educação ambiental não deve ser uma imposição de valores novos, mas sim um fortalecimento de valores existentes. Na maioria dos países ocidentais, por exemplo, há uma tradição de natureza, de três séculos de existência, na pintura de paisagens, na poesia sobre a Natureza, na jardinagem paisagística, e nas Ciências Naturais. Esta tradição é tão forte, que os turistas passam a maior parte do seu tempo tirando fotografias, compostas cuidadosamente com base no modelo de pinturas de paisagens do Século XIX. Devido a esta tradição, a maioria dos ocidentais está mais do que disposta, dentro do razoável, a proteger a beleza natural. Contudo, devido às suas experiências educacionais, nas quais lhes foi ensinado que o seu senso de beleza é uma expressão arbitrária, subjetiva e irracional da emoção, em vez de um ideal social evoluído, em lugar de argumentos estéticos, com base no valor intrínseco, geralmente se baseiam em argumentos instrumentais — de que lá pode haver algo que não conhecemos e que poderia curar o câncer — ou afirmações

místicas — de que há um relacionamento místico entre os seres humanos e a Natureza — ou analogias políticas — de que a Natureza deve ter os seus direitos.

As pessoas que se preocupam com o meio ambiente foram reduzidas a tais argumentos porque foram treinadas a pensarem de uma maneira econômica estreita que vai contra a intuição. Devido a este treinamento, literalmente se roubaram delas as palavras de que necessitam para expressar os seus pensamentos. No livro *1984*, de George Orwell (1949), um governo totalitário estava desenvolvendo uma nova língua, o “Newspeak” — Falanova — na qual o vocabulário moral acabaria sendo reduzido a duas palavras, *bom* e *nãobom*, assim impedindo que os cidadãos daquele país pensassem em termos morais. O ensino das Ciências Econômicas modernas, que reduz a terminologia de valores a valores econômicos e não-econômicos, e traduz os valores não-econômicos para termos econômicos antes de lidar com eles, está produzindo um efeito análogo no pensamento ambiental. Na minuta recente de um plano de gerenciamento de lobos no Yukon, por exemplo, o valor intrínseco dos lobos foi tratado numa seção denominada “O Uso Não-Consumível de Lobos” (Non-consumptive use of Wolves). Este uso não-consumível, não apenas é um uso não-econômico, como também um “não-uso”, a não ser que também queiramos dizer que vamos a museus para “usarmos” objetos artísticos, e a concertos para usarmos a música. Quando nos referimos rotineiramente aos nossos valores societais básicos como negativos vagos de um outro valor, aqueles valores acabam sendo reduzidos ao emocionalismo inarticulado do Positivismo Lógico.

A volta a um sistema de valores de tradição equilibrada não significa o fim das Ciências Econômicas ou do pensamento econômico. Estes ainda podem desempenhar um papel importante através da análise contemporânea de custo/benefício, ao ajudar-nos a garantir que o nosso dinheiro não seja desperdiçado. A base de uma decisão, contudo, não seria necessariamente o que é economicamente eficiente, o máximo em troca do mínimo de dinheiro, mas antes, o que determinada sociedade deseja como sendo o melhor para ela; em suma, seria uma mudança das Ciências Econômicas para a Política.

Segundo Aristóteles, a Ética e a Política são a mesma coisa vista sob prismas diferentes: a primeira do ponto de vista do indivíduo, a segunda do ponto de vista do grupo. Aldo Leopold (1949) tinha este tipo de relacionamento em mente, quando escreveu o seu famoso ensaio *The Land Ethic* — A Ética da Terra. Leopold concluiu que a ação política freqüentemente era ineficaz porque os cidadãos comuns não tinham ainda a orientação de valor necessária para apoiá-la. É por esse motivo que Leopold fala de “amor, respeito e admiração pela Terra, e alta consideração pelo seu valor”, e propõe beleza, integridade e estabilidade como os valores éticos e estéticos chaves.

No seu livro *The Economy of Earth*, Mark Sagoff (1988) refere que cada pessoa hoje em dia é ao mesmo tempo consumidor e cidadão, que tem preferências tanto como consumidor quanto como cidadão. As preferências do consumidor têm a ver com a maneira como queremos gastar a nossa renda pessoal. As preferências do

cidadão têm a ver coletivamente com o tipo de sociedade em que queremos viver. Embora os economistas façam resumos rotineiros das nossas preferências de consumidor, e as apresentem como preferências do cidadão, não são a mesma coisa. É perfeitamente possível que, na qualidade de cidadãos, votemos contra algo pelo qual ansiamos muito como consumidores. Por exemplo, poderíamos banir a maioria das embalagens de *fast food*, embora prefiramos a sua conveniência, a fim de ajudarmos a resolver problemas de destinação de resíduos sólidos.

Se as pessoas em todo o mundo devem responder efetivamente aos nossos problemas ambientais, devem fazê-lo não simplesmente como consumidores, mas também como cidadãos informados sobre os aspectos ambientais. Tais cidadãos, contudo, não existirão se não lhes forem ensinados os valores dos quais necessitam para serem ao mesmo tempo cidadãos e consumidores. Tal educação não precisa ser controversa. Muito daquilo que é ensinado sobre o meio ambiente pode continuar a ser ensinado praticamente da mesma forma como o é agora. Apenas precisa ser organizado, de modo que os estudantes saibam o que estão aprendendo, não apenas em termos de fatos, como também em valores sociais. O resultado não será chegar a novos valores, e sim a antigos, que podem voltar a ser expressos positivamente. Apenas quando fôr completada esta tarefa, quando houver mais uma vez disponível uma linguagem para expressar plenamente as nossas preocupações ambientais, tanto no que se refere a valores de fato como de avaliação, será afinal possível converter em prática a teoria da ética ambiental — essencialmente, realizar a sintonia fina de uma prática que já está florescendo.

Referências Bibliográficas

1. LEOPOLD, Aldo. *A Sand County Almanac, and sketches here and there*. N.York: Oxford University Press, 1949.
2. ORWELL, George. *1984*. N.York: Hartcourt, Brace & World, 1949.
3. SAGOFF, Mark. *The economy of the Earth: philosophy, law and the environment*. N.York: Cambridge University Press, 1988.

Traduzido do inglês por Hedy Lorraine Hofmann

Eugene C. Hargrove é professor do Department of Philosophy and Religion Studies da University of North Texas, USA. É também editor da revista *Environmental Ethics*.

Endereço para correspondência:
P.O. Box 13496. Denton, TX, 76203-6496, USA.



19(2):215-220
jul./dez. 1994

RESENHA CRÍTICA

UNGER, Nancy Mangabeira (Org.). *Fundamentos Filosóficos do Pensamento Ecológico*. São Paulo: Loyola, 1992.

Do edifício para a árvore: fundamentos filosóficos do pensamento ecológico

Alfredo J. Veiga-Neto

Poema de circunstância

Onde estão os meus verdes?
Os meus azuis?
O Arranha-Céu comeu!
E ainda falam nos mastodontes, nos brontossauros, nos
tiranossauros,
Que mais sei eu...
Os verdadeiros monstros, os Papões, são eles, os arranha-céus!
Daqui
Do fundo
Das suas goelas,
Só vemos o céu, estreitamente, através de suas empinadas
gargantas ressecas.
Para quê lhes serviu beberem tanta luz?!
Defronte
À janela aonde trabalho
Há uma grande árvore...
Mas já estão gestando um monstro de perneio!
Sim, uma grande árvore... Enquanto há verde,
Pastai, pastai, olhos meus...
Uma grande árvore muito verde... Ah,
Todos os meus olhares são de adeus
Como o último olhar de um condenado!

Mário Quintana (1966)

Lançado há pouco mais de um ano, pela Edições Loyola, o pequeno livro *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico* reúne as conferências e os debates havidos por ocasião do seminário homônimo que ocorreu em Paulo de Frontin, em 1990, sob a coordenação da Prof^a Nancy Mangabeira Unger. Ali reuniram-se pesquisadores, acadêmicos, políticos, ativistas, educadores, escritores e indigenistas; todos intelectuais, se usarmos a expressão no seu sentido gramsciano.

Logo ao tomar contato com essa obra, percebi que se tratava de uma contribuição expressiva para a míngua bibliografia nacional nas áreas ambientais e afins: o número de títulos de obras aqui produzidas, ou traduzidas para o português, é inexpressivo, se compararmos o Brasil com muitos outros países. No caso de *Fundamentos*, a importância me parece maior tendo em vista que são bastante raros, por aqui, os livros que — sem serem técnicos/instrumentais, moralistas/prescritivos ou denunciativos/panfletários — discutem questões mais de fundo sobre a crise ambiental enquanto manifestação de uma crise civilizacional. Esse *Fundamentos...* consegue isso. Traz dados técnicos importantes, mas sempre como apoio à argumentação moral. Trata da ética ambiental — em suas várias vertentes e impasses — mas, mesmo nas passagens mais “apaixonadas”, não assume nem o tom moralista/prescritivo nem o discurso deslumbrado daqueles grupos conservacionistas que querem o direito à vida até para os anófeles e plasmódios... Faz denúncias fortes, mas sem panfletagem.

A apresentação geral do livro está bem acima da maioria das edições brasileiras: houve cuidado tanto em relação ao conteúdo (informações sobre os participantes, revisão etc.) quanto em relação à forma (editoração, impressão, acabamento etc.). Quanto a esses aspectos, apenas um reparo: penso que poderia ser excluído o último capítulo — *O (sic) que o seminário representou para você?* —, uma vez que, em tom predominantemente laudatório, traz quase nenhuma contribuição ao tema.

Por tudo isso, resolvi fazer essa resenha.

Como é comum acontecer em coletâneas de conferências e suas subseqüentes discussões, *Fundamentos...* é, ao mesmo tempo, uma obra fácil e difícil de ler. A facilidade fica por conta de estilos discursivos bastante claros, aliados à preocupação que todos parecem ter tido com relação ao aprofundamento teórico “moderado” em suas falas. A dificuldade decorre justamente do fato de se tratar de uma obra com vários autores: cada participante traz diferentes questões e dá ênfases diferentes às questões alheias. Mas, se por um lado isso se manifesta em recortes que às vezes nos fazem tropeçar na leitura, por outro lado enriquece sobremaneira o conjunto do texto. Em suma, a ausência de um eixo único prejudica a unicidade da obra, mas a torna útil para diferentes leitores.

Para nós, educadores, *Fundamentos...* pode parecer pouco didático: sem dúvida, não se trata de um livro organizado para ser transposto diretamente para a sala de aula. Mas alguns fragmentos poderão ser utilizados para discussões sobre as questões ambientais, num nível de aprofundamento intermediário. Esse é o caso, por exemplo, do terceiro capítulo (*Ecologia e ética: o ecologismo como questão filosófica II*),

especialmente o texto do biólogo Eduardo Gudynas, em que a ética ambiental é sistematizada em duas categorias: a superficial e a profunda (Gudynas, 1992). Penso que também a conferência e os debates da Prof^a Nancy Unger têm vários trechos bastante úteis, claros e acessíveis para serem usados a partir do segundo grau de nossas escolas, em disciplinas como Biologia, Filosofia, Geografia etc.

Entre as teses centrais do seminário, está o dilema da opção entre o Humanismo e Biocentrismo. Na medida em que esse dilema é hoje crucial para nossas decisões sobre questões ambientais — tanto em nível microscópico (pessoal, por exemplo) quanto macroscópico (da política internacional, por exemplo) —, penso que vale fazer aqui um comentário mais detalhado sobre como isso passa pelo livro.

Como sabemos, a postura humanista coloca o homem no centro do mundo e toma como transcendente a razão humana. Na sua versão antropocêntrica, “o homem entende sua humanidade na razão direta de sua capacidade de dominar e manipular a natureza” (Unger, 1992, p.19), o que, na prática, se manifesta na crença na ciência e na técnica como instrumentos onipotentes para nos salvar de todos os problemas, até mesmo aqueles gerados por elas próprias, ciência e técnica. É assim que, para esse humanismo moderno, a referência para o humano é o próprio homem, ao qual tudo o mais se subordina.

Do outro lado, temos uma postura biocêntrica que se funda sobre três premissas básicas: (a) o direito à vida e ao bem-estar é um valor intrínseco para todo e qualquer organismo vivo; (b) a diversidade biológica tem também valor em si e (c) exceto para satisfazer necessidades vitais básicas, nenhum ser — inclusive de nossa espécie — tem o direito de contrariar as duas primeiras premissas. Na sua versão cética, radicalmente anti-humanista, essa postura toma o Homem como um beco sem saída evolutivo, e só nos propõe a espera pela nossa própria extinção. Mas dessa versão radical não trata a obra. Antes, quase todos procuram se mover no sentido de buscar no biocentrismo o contraponto ao humanismo antropocêntrico, se não para aniquilá-lo para, pelo menos, criticá-lo e circunscrevê-lo enquanto produto, historicamente datado, de um tipo de sociedade pautada pelo utilitarismo e pelo consumismo.

E mais: um dos participantes do seminário, ao se referir ao dilema entre Humanismo e Biocentrismo, considera que não “se trata de optar por um ou por outro” (Soffiatti Neto, 1992, p.26), pois uma postura biocêntrica ainda é insuficiente por limitar-se à biosfera. “A ecossfera envolve mais do que isso...” (id., ib.) e, portanto, ecocentrismo parece ser um conceito melhor porque mais abrangente — pois subordina até a vida. De qualquer forma, ainda que essa idéia seja atraente (pois coloca sobre nós toda a responsabilidade sobre o planeta), nessas passagens não fica bem claro porque uma “atitude ecocêntrica superaria essa dicotomia [entre Humanismo e Biocentrismo]” (id., ib.). Nesse ponto, são realmente perturbadores os argumentos que, partindo da constatação de que cerca de 15% da população mundial consome 80% da matéria e da energia produzidas na Terra, nos mostram as profundas contradições entre, de um lado, os modelos capitalistas de desenvolvimento e, de outro, os limites do planeta em termos de recursos materiais e energé-

ticos.

Ao contrário de cair na conhecida simplificação de, em acusando o pensamento ocidental de ter desenvolvido às últimas consequências a razão instrumental, contrapô-lo ao pensamento oriental — o qual seria, por princípio, respeitoso em relação à natureza —, vários colaboradores do livro dedicaram um tratamento bem mais sofisticado a essa questão. É igualmente tentadora a versão que associa mecanicamente o capitalismo à agressão e ao esgotamento do ambiente. Sobre esses pontos, o antropólogo Carlos Brandão é bastante claro ao nos lembrar que mesmo sociedades orientais profundamente marcadas pelo confucionismo e pelo taoísmo, como o Japão feudal ou a China imperial, tiveram vários “movimentos expansionistas destruidores, até etnocidas, tão violentos quanto os ocidentais” (Brandão, 1992, p.47). Da mesma forma, “a Rússia se destruiu ecologicamente logo após a ascensão dos comunistas, muito mais depressa do que outros países ocidentais ou capitalistas” (id. ib.). O que o antropólogo nos propõe é que façamos uma distinção entre filosofias de elite ou de minorias marginais (de que são exemplos as muitas vertentes do pensamento ecológico) e as práticas das maiorias, ou mesmo as práticas do Estado. Nesse sentido, Brandão considera muito difícil pensar em um Estado ocupado, *per se*, em proteger a natureza. Essa me parece uma idéia ao mesmo tempo preocupante e interessante, pois se, por um lado, nos tira um pouco a esperança em atingir um estágio de maioridade política, em termos ecológicos, por outro lado nos mostra que temos de evitar o atravessamento simples e linear das questões ideológicas com as questões do ambiente. E que, afinal, tanta destruição ambiental como a que assistimos na Modernidade — certamente em escala ímpar na História — não é uma infeliz prerrogativa exclusiva de nossa cultura.

Um encaminhamento diferente ao dilema Humanismo x Biocentrismo é dado pelo teólogo Leonardo Boff, ao sublinhar a diferença entre uma e outra perspectiva. Partindo da idéia de que o homem moderno se tornou incapaz de captar o que pode haver de produtivo e de positivo no discurso da alteridade, Boff mostra o quanto esse homem se autocentrou, a ponto de transformar em desigualdade e discriminação qualquer diferença com que se depare. Foi tal incapacidade que, paradoxalmente, o tornou capaz de tanta opressão ao ambiente e às outras culturas que são diferentes da sua própria. Assim, se o Humanismo é dominador e autocentrado, o Biocentrismo não consegue captar a tensão permanente entre a vida e a morte que há na natureza.

Trazendo, então, a questão ecológica ao nível das relações entre dominadores e dominados, entre o Norte e o Sul por exemplo, o teólogo nos propõe uma saída àquele dilema pela “misterização” da ecologia. Aqui ele usa místico como um adjetivo de *myster*, “no sentido de mistério, essa percepção [...] de que a realidade é o indicador de algo maior que ela; de que carrega um mistério, que não é o limite do conhecimento, mas desafio de todo o conhecimento” (Boff, 1992, p.31). Em outras palavras, uma ecologia mística superaria a “leitura instrumental-analítica do mundo que se globalizou hoje” (id., p.30) e que nos aprisiona naquele dilema.

A ecologia feita também mistério me parece uma idéia instigante e profunda-

mente interessante. Ao sublinhar uma dimensão não instrumental nas questões ambientais, traz-se para dentro delas a possibilidade de discussões que vão muito além da dureza da racionalidade tradicional. A ecologia científica tem importância crucial: precisamos das informações fornecidas pelos mais modestos laboratórios de monitoração e das modelagens, simulações e previsões mais sofisticadas dos mais avançados grupos de pesquisa ambiental. Mas mesmo que tivéssemos mais e melhores informações do que possa ter um dia imaginado o demônio de Laplace, ficaríamos muito limitados no nosso entendimento sobre o ambiente. Essa é uma área que representa, para usar a citação acima, um "desafio de todo o conhecimento". É uma área em que se cruzam os mais variados saberes e da qual são possíveis inúmeras leituras e interpretações. Isso abre possibilidades muito interessantes para a Educação, principalmente na medida em que também ela se constitui como campo de múltiplos intercruzamentos. Valer-se disso, no sentido de contribuir para que todos nós, professores e alunos, refinemos nossas interpretações sobre o ambiente e sobre nossa posição no mundo, requer bem mais do que tudo o que a racionalidade instrumental pode nos dar. Requer, entre outras coisas, a reflexão filosófica e um coração aberto para compreender, por exemplo, uma poética como a de Quintana — na qual, são raros os momentos em que a questão ambiental é explicitada (como no *Poema de circunstância* que escolhi como homenagem ao grande Mário) —, que é também ecológica, ao se mover em torno da tensão entre a vida e a morte. Talvez uma das contribuições de *Fundamentos...* seja nos mostrar que é possível, e certamente desejável, pensar-se a ecologia para além da razão instrumental e pragmática, e procurar compreender o nosso sempre presente drama entre a árvore e o arranha-céu, entre a sobrevivência e a finitude.

Referências Bibliográficas

1. BOFF, L. Humanismo e Biocentrismo: debate. In: UNGER, N. M. (org.) *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico*. S. Paulo: Loyola, 1992.
2. BRANDÃO, C. R. Ecologia e ética: debate. In: UNGER, N. M. (org.) *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico*. S. Paulo: Loyola, 1992.
3. GUDYNAS, E. Ecologia e ética: o ecologismo como questão filosófica II. In: UNGER, N. M. (org.) *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico*. S. Paulo: Loyola, 1992.
4. QUINTANA, M. *Antologia poética*. R. de Janeiro: Editora do Autor, 1966.
5. SOFFIATTI NETO, A. A. Humanismo e Biocentrismo. In: UNGER, N. M. (org.) *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico*. S. Paulo: Loyola, 1992.

Alfredo José Veiga-Neto é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

Endereço para correspondência:
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama s/nº, prédio 12201
90.046-900 - Porto Alegre - RS
E-Mail: VEIGATO@VORTEX.UFRGS.BR



19(2):221-223
jul./dez. 1994

Manifesto 'in memoriam' do IESAE/FGV

**Para que o 'passado não se apague',
já que o 'futuro dura muito tempo'**

Em junho de 1990, através da portaria nº 24, a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, imbuída do ideário neoliberal e da “modernidade collarida”, de uma só vez, extinguiu oito órgãos e, dentre eles, o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) que completava vinte anos. Instituto reconhecido pelos comitês científicos do CNPq e pelas avaliações da CAPES do Ministério da Educação como Programa de excelência. Incorporando o discurso da modernidade, da qualidade e da produtividade, sem definir qual modernidade, que qualidade, e produtividade para quem, a FGV sequer considerou direitos. O IESAE contava com 106 alunos regularmente matriculados. Não por acaso foram extintos os órgãos que tinham uma ligação mais direta com as áreas sociais.

Na ocasião, um grande movimento de instituições científicas, intelectuais, alunos e ex-alunos exerceram uma pressão exemplar sobre a direção da FGV. Este movimento teve sua expressão mais significativa na presença da comunidade científica e cultural num ato público em defesa da Cultura e da Educação no Teatro Casagrande. Ato este coordenado pelo prof. José Américo Peçanha, de saudosa memória. Vários textos e artigos divulgados pela imprensa, incluindo um de José Américo, expunham aquilo que se cunhou como sendo o “massacre” da cultura e da educação. A FGV, em nome da produtividade e da contenção de despesas fez-se surda e muda.

Uma liminar da justiça concedida aos 106 alunos, que estavam produzindo suas teses ou fazendo curso, obrigou a FGV a restabelecer os direitos que queria friamente usurpar. Mesmo com a demissão de 50% do corpo docente e de 90% do corpo técnico administrativo, no início de 1991, foi possível restabelecer o ambiente acadêmico mínimo para dar prosseguimento à orientação dos trabalhos de pesquisa dos alunos. Graças à luta por seus direitos, a maioria destes alunos foi concluindo seus trabalhos, mantendo o IESAE como um dos programas de Pós-Graduação mais produtivos e de excelência da área e, de longe, o mais produtivo dos programas de pós-graduação da FGV. Os dados quantitativos e os elementos qualitativos podem ser facilmente confrontados e julgados.

Com a pressa de liquidar de vez o IESAE, em nome de contenção de despesas e de manter apenas órgãos ou institutos que dão lucro (educação e cultura sempre foram direitos e investimentos em qualquer sociedade civilizada), em 28.02.94 a FGV demitiu os últimos sete professores e única funcionária. Cabe frisar que na data acima os efeitos da liminar não haviam findado já que a mesma demarcava apenas prazo regimental dos alunos entregarem suas teses. O próprio regimento aprovado pela FGV, e como é de resto na pós-graduação, estipula um prazo de 30 dias para o exame público das teses e, se for o caso, mais 60 dias para eventuais modificações.

O dado paradoxal é de que há cerca de dez alunos com os trabalhos concluídos, com as bancas formadas e cujos orientadores estão demitidos e o instituto pelo qual têm direito inequívoco de se formarem e por ele serem diplomados está extinto.

O que é preciso registrar na *memória social*, é que ao mesmo tempo que em nome da contenção de despesas foram extintos oito órgãos que mais claramente tinham retorno para a sociedade e despedidos centenas de funcionários e pesquisadores, implantava-se no prédio da FGV uma estrutura financeiro-empresarial. E-lucidativo é o fato de que a livraria foi reduzida a pouco mais de um terço do seu espaço para dar lugar a uma agência do Banco Real.

O que fica claro é que a FGV-RJ, que durante toda sua história de 50 anos se projetou nacional e internacionalmente graças a um vínculo direto com o fundo público mediante verbas substantivas e compulsórias que além de manter seus quadros permitiu construir um imenso patrimônio, está se transformando numa empresa ou espécie de escritório e cartório que beneficia a esperteza de um reduzido grupo que, autocraticamente, *desprovido de cultura humana e histórica mais profunda*, segue friamente os verbos e verbetes, substantivos, adjetivos e chavões da cartilha neoliberal e definem que órgãos e que profissionais devem permanecer. A lógica da exclusão da maioria para elevar os ganhos de minorias está exemplarmente posta pela política que está sendo implementada na FGV.

É preciso questionar qual é a legitimidade e que critérios éticos sustentam a visível situação em que uma minoria cada vez mais reduzida se adona da imagem

e da infra-estrutura de uma instituição cujo patrimônio econômico e cultural resulta, predominantemente, de recursos do fundo público e, portanto, recursos da sociedade.

Os símbolos e imagem da FGV de instituição de pesquisa, pós-graduação e assistência técnica estão sendo diluídos. Sua imagem se apresenta mais como a de uma empresa de venda de serviços. A criação do cartão de crédito personalizado *Fundação Getúlio Vargas/SOLLO* é um exemplo emblemático desta nova imagem e do tipo de negócio que se vem fazendo às custas de um patrimônio construído durante meio século com recursos públicos.

Ao encerrar o último dia de trabalho do IESAE que em sua história titulouse aproximadamente 400 mestres, mais de mil especialistas, e cujos professores e técnicos produziram um imenso acervo de livros, artigos, relatórios de pesquisas e trabalhos de assistência técnica e intercâmbio nacional e internacional, os abaixo-assinados presentes nas defesas públicas das três teses defendidas neste 28.02.94, querem registrar, não apenas o repúdio e a consternação face a esse “massacre” a um dos mais expressivos institutos de pesquisa e pós-graduação em educação, mas alertar a todos aqueles comprometidos com efetivos valores éticos e democráticos de que esta lógica necessita ser interrompida e as responsabilidades apuradas.

Nosso apelo é no sentido que os setores governamentais que durante meio século permitiram, com o fundo público, construir o patrimônio da FGV, bem como organismos ligados à defesa da economia popular e aos direitos à educação e à cultura, se inteirem do que está ocorrendo. Por esta lógica, a péssima situação educacional e cultural de nosso país tenderá a se agravar. Por este caminho, demarcado pela exclusão, também os anseios de uma sociedade democrática ficam cada vez mais distantes.

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1994.

Seguem-se mais de cem assinaturas.

Encaminhado para publicação pela Prof^a. Maria Julieta C. Calazans.